

VUOROVAIKUTUSSUHTEET TYÖSSÄ OPPIMISEN MAHDOLLISTAJINA

Sara Pakarinen
Pro gradu -tutkielma
Puheviestintä
Helsingin yliopisto
Toukokuu 2019

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Nykykielten laitos	
Tekijä – Författare – Author Sara Pakarinen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Vuorovaikutussuhteet työssä oppimisen mahdollistajina			
Oppiaine – Läroämne – Subject Fonetiikka, puheviestinnän linja			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 67 + 8	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Työelämän ja työn ollessa murroksessa työssä oppiminen on yhä keskeisemmässä osassa työntekijän ja organisaation toiminnan kannalta. Aiemman tutkimuksen valossa työssä oppimisessa nähdään korostuvan informaali luonne ja vuorovaikutuksen merkitys. Vuorovaikutus kietoutuu työssä oppimiseen monin tavoin muodostaen sille erityisen oppimisympäristön ja vaikuttaen siihen mahdollistavana tai haittaavana tekijänä. Sosiaalisen vaihdannan avulla voi syntyä vuorovaikutussuhteita, joista voi kehittyä hyvälaatuisia, millä puolestaan voi olla positiivinen merkitys koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Esimiehillä ja työtovereilla nähdäänkin olevan mahdollistava rooli työssä oppimisessa.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista ja selvittää, miten työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu selittää työntekijän kokemusta työssä oppimisen mahdollisuuksista omassa työyhteisössään.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisilla tutkimusmenetelmillä. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella yhdestä viestintäalan organisaatiosta. Vastauksia saatiin 131 kappaletta. Analyysissa testattiin esimies-alaisuuden laadun ja työtoverisuhteen laadun yhteyttä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Tulosten perusteella vastaajat kokivat työssä oppimisen mahdollistuvan melko hyvin omassa työyhteisössään. Työssä oppimisen mahdollisuuksiin liittyvillä tekijöillä vaikuttaisi myös ilmenevän käänteisiä merkityksiä. Vastaajat kuvailivat esimies-alaisuutta keskimäärin hyvälaatuisiksi ja työtoverisuhteita vielä parempilaatuisiksi. Tulokset myös osoittivat, että esimies-alaisuuden laatu ja työtoverisuhteen laatu olivat positiivisesti yhteydessä työntekijän kokemukseen työssä oppimisen mahdollisuuksista. Lisäksi havaittiin, että esimies-alaisuuden laatu selitti vahvemmin koettujen työssä oppimisen mahdollisuuksien vaihtelua kuin työtoverisuhteen laatu.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että työpaikan vuorovaikutussuhteet ovat merkityksellisiä koettujen työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta ja suhteisiin tulisi panostaa. Tulokset viittaavat siihen, että työssä oppiminen on hyvin moniulotteinen ilmiö, jonka selittämiseksi malliin tulisi lisätä vuorovaikutussuhteiden laadun lisäksi muitakin selittäviä tekijöitä. Muut tutkimuksessa kartoitetut työssä oppimisen mahdollisuuksiin liittyvät tekijät tukevat aiempien tutkimusten havaintoja. Jatkossa tulisi pohtia, miten työssä oppimisen mahdollisuuksia ja työpaikan vuorovaikutussuhteiden luonnetta tulisi mitata, jotta näiden ilmiöiden suhdetta voitaisiin ymmärtää paremmin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Työssä oppiminen, informaali oppiminen, oppimisympäristö, vuorovaikutus, työelämän suhteet, esimies-alaisuus, työtoverit, suhteiden laatu			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto / E-Thesis			

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Työssä oppiminen	4
2.1 Työssä oppiminen ilmiönä	4
2.2 Vuorovaikutus ja työssä oppimisen mahdollistuminen.....	9
3 Työpaikan vuorovaikutussuhteet.....	13
3.1 Sosiaalinen vaihdanta vuorovaikutussuhteissa.....	13
3.2 Esimies-alaissuhteen luonne ja kehittyminen	16
3.3 Työtoverisuhteen luonne ja kehittyminen	18
3.4 Vuorovaikutussuhteiden merkitys työyhteisölle	21
4 Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä	28
4.2 Tutkimusmenetelmät	29
4.2.1 Aineiston keruu	29
4.2.2 Vastaajat	30
4.2.3 Muuttujat	32
4.2.4 Analyysi	39
5 Tulokset.....	42
5.1 Työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista.....	42
5.2 Vuorovaikutussuhteet työssä oppimisen mahdollistajina	46
6 Pohdinta.....	52
6.1 Johtopäätökset	52
6.2 Tutkimuksen arviointi	57
Lähdeluettelo	61
Liitteet	68

Taulukkoluetelo

Taulukko 1: Vastaajien ikäjakauma	31
Taulukko 2: Työsuhteen kesto ja nykyisessä tehtävässä työskennelty aika.....	32
Taulukko 3: Esimies-alaisuuden laatu -keskiarvosummamuuttuja	35
Taulukko 4: Työtoverisuhteen laatu -keskiarvosummamuuttuja	36
Taulukko 5: Työssä oppimisen mahdollisuudet -keskiarvosummamuuttuja	38
Taulukko 6: Tutkimusmuuttujien korrelaatiot ja kuvailevat tunnusluvut	43
Taulukko 7: Työssä oppimisen mahdollistajat	44
Taulukko 8: Työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavia tekijöitä.....	45
Taulukko 9: Työssä oppimisen mahdollisuuksien selittäminen.....	48
Taulukko 10: Vuorovaikutussuhteiden laadun ja DLOQ-mittarin yksittäisten väittämien väliset korrelaatiot	51

1 Johdanto

”Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.” – Mahatma Gandhi

Nykypäivänä organisaatioiden toimintaympäristöt ovat jatkuvassa muutoksessa, mikä vaikuttaa myös työntekijöille asetettaviin vaatimuksiin. Tutkimuksesta riippuen Suomesta on arvioitu katoavan 7–35% työtehtävistä ja ammateista seuraavan 20 vuoden sisällä (Toiminen, 2017). Kuitenkin samaan aikaan syntyy uusia töitä ja osa ammateista muokkautuu vastaamaan uusia tarpeita. Avainasemassa työntekijän kannalta on jatkuva kehittyminen ja oppiminen läpi koko työelämän.

Oppiminen on kiinnostanut ihmisiä kautta aikojen jo kuuluisista filosofiista Platosta ja Aristotelesta lähtien, ja heidän ajatuksensa näkyvät vielä nykyäänkin tutkimuksissa ja oppimisteorioissa (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, 275). Sen sijaan työpaikoilla pääasiallisena tavoitteena on perinteisesti ollut mahdollisimman hyvän tuloksen tekeminen, eikä niinkään työssä oppiminen (Järvensivu, 2006, 21). Vasta informaalin oppimisajattelun myötä työpaikat alettiin nähdä oppimisympäristöinä (Tikkamäki, 2007). Nykyään oppimisen voidaan nähdä olevan keskeisessä osassa työtä, sillä digitalisoituminen, automatisaatio, globalisaatio ja ylipäättään jatkuva työelämän muutos ja kompleksisuus vaativat tätä.

Tutkimuskirjallisuudessa usein erotetaan toisistaan yksilön oppiminen ja organisaation oppiminen (engl. organizational learning). Yksilön oppimisen ajatellaan siirtyvän tiettyjen prosessien kautta kollektiiviseksi, toimintatavoiksi ja osaksi kulttuuria ja täten organisaation oppimiseksi (Weick & Ashford, 2001). Usein tutkimuksissa ollaankin kiinnostuneita organisaation oppimisesta, koska sen nähdään liittyvän organisaation suoritukseen ja tulokseen (ks. Marsick & Watkins, 2003). Vaikka työssä oppimisesta voi olla ilmeisiä hyötyjä koko organisaatiolle ja työyhteisölle, ensisijainen hyödynsaaja on työntekijä itse oman kehittymisensä kautta (Walumbwa, Cropanzano & Hartnell, 2009). Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin yksilön oppimiseen ja tarkemmin vuorovaikutussuhteiden laadun merkitykseen koettujen työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta.

Työssä oppimisen mahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä on pidetty melko paikallisina ja kontekstiriippuvaisina (Eraut, 2004). Yksilön oppimista tukee sellainen ympäristö, jossa hänellä on tilaa kokeilla ilman pelkoa tuomitsemisesta. Tarkasteltaessa oppimista yhteisön ja organisaation kulttuurin valossa merkittäväksi nousee se, mitä tapahtuu ihmisten välillä, heidän keskinäisessä toiminnassaan, käytännöissä ja tulkinnoissa. Yksilön oppimiseen vaikuttavat ja oppimista muokkaavat alusta alkaen ympäröivä yhteisö ja kulttuuri, muilta saatava palaute, keskinäinen viestintä ja toiminta. (Weick & Ashford, 2001.)

Viestintä ja oppiminen ovat jo käsitteellisesti lähellä toisiaan ja liittyvät molemmat prosesseihin, joissa luodaan ja tulkitaan viestejä ja niiden ihmisissä herättäviä vaikutuksia (Pace, 2002). Vuorovaikutusta pidetään työssä oppimisen edellytyksenä ja siihen vaikuttavana tekijänä, minkä lisäksi vuorovaikutus muodostaa työssä oppimiselle merkityksellisen oppimisympäristön (Laajalahti, 2014, 72). Vuorovaikutuksen ja työssä oppimisen voikin todeta punoutuneen yhteen monin tavoin. Lisäksi oppimisyhteisöt rakentuvat vuorovaikutussuhteista (Marsick, 2009). Työntekijälle merkittävimmät vuorovaikutussuhteet työpaikalla ovat esimies-alaisuhde ja vertaiset työtoverisuhteet.

Esimies-alaisuuhteet ovat tutkituimpia aihealueita organisaatiotutkimuksessa. Sen sijaan työtoverisuhteiden tutkimus on jäänyt hieman varjoon, vaikka työntekijät viettävät suurimman osan työajastaan työtovereiden seurassa. (Sias, 2009.) Molemmilla työpaikan vuorovaikutussuhteilla on nähty olevan laajasti merkitystä niin yksilölle, tiimille, työyhteisölle kuin koko organisaatiolla (ks. Ferres, Connell & Travaglione, 2004; Gerstner & Day, 1997; Seers, 1989; Sherony & Green, 2002; Sias, 2009). Esimies-alaisuuhteiden ja työtoverisuhteiden merkitys työntekijälle nousee usein esiin myös työssä oppimisen tutkimuksissa (esim. Peroune, 2007; Walumbwa ym., 2009).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista sekä tarkastella esimies-alaisuuhteen laadun ja läheisimmän työtoverisuhteen laadun yhteyttä työntekijän kokemukseen työssä oppimisen mahdollisuuksista. Työssä oppimisen nähdään toteutuvan vuorovaikutteisessa kontekstissa, jolloin merkitseviksi tekijöiksi nousevat esimies-alaisuuhteet ja työtoverisuhteet. Työpaikan vuorovaikutussuhteita tarkastellaan sosiaalisen vaihdannan teorian avulla. Teorian mukaan vuorovaikutussuhteet perustuvat osapuolten väliselle vastavuoroiselle sosiaaliselle

vaihdannalle, jonka luonne vaikuttaa suhteiden kehittymiseen ja laatuun. Vaihdannan avulla on mahdollista luoda korkealaatuisia vuorovaikutussuhteita. (Cropanzano & Mitchell, 2005.)

Tämä tutkimus pohjaa oletukselle, että sosiaalisen vaihdannan avulla syntyy vuorovaikutussuhteita, joista voi kehittyä hyvälaatuisia. Hyvälaatuisia vuorovaikutussuhteita luonnehtii kunnioitus toisen asiantuntijuutta kohtaan, yhteinen luottamus ja molemminpuolinen velvollisuudentunne (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000). Nimenomaan hyvälaatuisilla suhteilla on tutkittu olevan positiivinen merkitys työntekijälle, ja niissä tapahtuva vaihdanta sisältää muun muassa mentoroivaa vuorovaikutusta, joka on yhteydessä työssä oppimiseen (esim. Kram & Isabella, 1985; Sias, 2009). Tämän seurauksena työntekijälle voi syntyä enemmän ja laajemmin oppimisen mahdollisuuksia. Aiempien tutkimusten perusteella esimiehillä ja työtovereilla nähdään olevan fasilitoiva ja mahdollistava rooli työssä oppimisessa (Ellinger, 2005; Peroune, 2007; Warhurst, 2013).

2 Työssä oppiminen

2.1 Työssä oppiminen ilmiönä

Työssä oppimisen tutkimus alkoi yleistyä 1990-luvun loppupuolella ja nykyään se on useita eri tieteenaloja kiinnostava tutkimuskohde. Työssä oppimista, työelämän muutoksia ja organisaatioiden kehittymistä on tarkasteltu esimerkiksi kasvatustieteiden, johtamisen, liiketalouden, organisaatiotutkimuksen, psykologian ja työn sosiologian aloilla. (Tikkamäki, 2007.) Yksilön työssä oppiminen tapahtuu työn kontekstissa ja vaikuttaa sitä kautta organisaation oppimiseen (Järvensivu, 2006).

Työssä oppiminen on ilmiönä hyvin laaja ja käsitteenä moniselitteinen (Laajalahti, 2014). Eri tutkimuksissa siihen viitattaessa saatetaan tarkoittaa eri asioita. Sekaannusta aiheuttaa esimerkiksi se, että työssä oppimisella viitataan sekä oppimisprosessiin että oppimisen lopputulokseen (Fenwick, 2010). Ilmiöstä käytetään kirjallisuudessa monia eri käsitteitä, kuten työssä oppiminen, työssäoppiminen ja työpaikkaoppiminen sekä englanniksi muun muassa käsitteitä workplace learning, learning at work, learning in workplace, learning through work ja work-related learning. Käsitteitä käytetään sekä synonyymeinä toisilleen että tarkoittaen hieman eri asioita.

Fenwick (2008) analysoi yhteensä 208 henkilöstön kehittämisen, organisaatio-/johtamistutkimuksen ja kasvatustieteiden alan artikkelia, jotka oli julkaistu vuosina 1999–2004 ja käsittelivät työssä oppimisen ilmiötä. Hän löysi kahdeksan teemaa, joissa työssä oppimisen ilmiö käsitteellistettiin ja havainnollistettiin eri tavoin. Työssä oppimista oli luonnehdittu (1) yksilön tietojen ja taitojen hankkimiseksi, (2) merkityksellistämiseksi ja reflektiiviseksi dialogiksi, (3) tiedon välittämiseksi verkostoja pitkin, (4) monitasoiseksi ilmiöksi erottaen yksilö-, tiimi- ja organisaatiotason oppimisen, (5) yksilön kehittymiseksi, (6) yksilön oppimiseksi yhteisössä, (7) käytäntöyhteisöissä tapahtuvaksi oppimiseksi osallistumisen kautta sekä (8) tiedon luomiseksi osallistumalla yhdessä päivittäiseen työhön. Työssä oppimisen tutkimuksen haasteena on siis ilmiön moniulotteisuus, mistä johtuen käsitteistö on moninaista ja tutkimuskenttä epäyhtenäinen.

Työssä oppimista voidaan lähteä määrittelemään pohtimalla, mitä käsitteen osat *työ* ja *oppiminen* tarkoittavat. Molemmat termit ovat kuitenkin moniselitteisiä ja niitä käytetään tutkimuksissa viittaamaan erilaisiin asioihin (Laajalahti, 2014, 62–63). *Työllä* voidaan tarkoittaa muun muassa yksittäisiä työtehtäviä, henkilön ammattia tai sitä mitä hän tekee työkseen ja lisäksi työtä käytetään myös tarkoittamaan vapaa-ajan vastakohtaa (Järvensivu, 2006, 22). Työ liitetään usein työpaikkaan, työyhteisöön ja työaikaan, jotka toisaalta ovat samalla tavoin epämääräisiä käsitteitä kuin työ (Laajalahti, 2014, 62). Lisäksi etätyö, yhteisölliset työtilat (engl. coworking spaces) ja liukuva työaika ovat hämärtäneet perinteisen työn rajoja.

Oppiminen on yhtä lailla monimerkityksellinen käsite, eikä sitä usein määritellä tutkimuksissa tarkasti. Oppimista käytetään viittaamaan muun muassa taitojen kehittämiseen, tiedon hankkimiseen, henkilökohtaisen tietoisuuden kasvuun, innovointiin sekä organisaation muutosten- ja tiedonhallintaan. Oppimisella voidaan viitata sekä oppimisen tulokseen että oppimisprosessiin. Oppimisprosessilla voidaan tarkoittaa joko vain yksilön tai koko yhteisön muutosta ja uusien toimintatapojen kehittämistä, minkä lisäksi se voi käsittää kaiken kasvun ja oppimisen. (Fenwick, 2010, 79–80, 87–88.)

Oppimista voidaan luonnehtia myös erilaisten metaforien avulla ja niistä tunnetuimpia ja monissa oppimisen tutkimuksissa viitattuja ovat Anna Sfardin vuonna 1998 esittämät *omaksumismetaphora* (engl. the acquisition metaphor) ja *osallistumismetaphora* (engl. the participation metaphor). Omaksumismetaforan mukaisesti oppiminen nähdään tietojen ja taitojen hankintana, käsitteiden kehittämisenä ja rakentamisena. Oppiminen voidaan käsittää niin passiivisempana tietojen ja taitojen lisääntymisenä kuin elinikäisenä kehittymisprosessina, jota yksilö itse säätelee. Ihmismieli nähdään säiliönä, johon oppimissisältöjä voidaan varastoida. Kun jokin asian on opittu, sitä voidaan soveltaa, siirtää toiseen kontekstiin ja jakaa muille. Keskeistä omaksumismetaforalle on se, että oppiminen nähdään jonkin ”hyödykkeen” haltuunottona. (Sfard, 1998.)

Omaksumismetaforan ja osallistumismetaforan näkökulmia oppimiseen esiintyy rinnakkain tutkimuksissa, mutta uudemmissa tutkimuksissa osallistumismetaphoraan liitettävä oppiminen on saanut enemmän suosiota. *Osallistumismetaphorassa* keskiöön nousevat oppimisen kontekstuaalisuus, kulttuurinen uppoutuneisuus ja sosiaalisuus. Oppiminen nähdään yhteisöön kasvamisen prosessina, johon liittyy yhteisön kielen ja normien omaksuminen sekä niistä

neuvotteleminen. Osallistumismetaforan mukaan oppimisen myötä tullaan osaksi suurempaa kokonaisuutta ja se tapahtuu yhteisön toimintaan ja käytäntöihin osallistumalla. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja se on luonteeltaan dialektista. Osallistumismetaforassa huomio on yksilön ja yhteisön välillä kehittyvissä suhteissa, kun taas omaksumismetaforassa huomio keskittyy yksilön mieleen ja siihen, mitä opitaan. (Sfard, 1998.)

Sfardin (1998) esittämät metaforat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne auttavat yhdessä ymmärtämään oppimisen monimuotoista ilmiötä. Omaksumis- ja osallistumismetaforien lisäksi oppimista ollaan tarkasteltu myös tiedonluomismetaforan kautta.

Tiedonluomismetaforassa keskeiseksi nousee ajatus erityisesti uusien ja edistysellisten tietojen, ideoiden ja käytäntöjen luomisesta. Oppimisessa lähtökohtana ovat innovatiivisuus ja aiemman tiedon ylittäminen sekä oppimisen ja luomisen ekspansiivisuus. Tällainen innovatiivinen oppiminen ei ole mahdollista, ellei oppimisprosessissa synny ”välittäviä tekijöitä” (engl. mediated artefacts), eli tietoja, ideoita ja käytäntöjä, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tiedonluomismetaforan yhteydessä puhutaan usein myös tietoyhteiskunnalle tyypillisistä innovatiivisista tietoyhteisöistä, ja oppimisessa painotetaan yhteistyössä tekemistä ja sosiaalista prosessia, mutta lisäksi keskeistä on myös yksilön toiminta osana sosiaalista toimintaa. (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004.)

Usein oppimista lähestytään määrittelemällä se yksinkertaisesti *muutokseksi* esimerkiksi käyttäytymisessä, tiedoissa, taidoissa, käsityksissä tai asenteissa (ks. Laajalahti, 2014, 65–66; Merriam ym., 2007, 276). Järvensivu ja Koski (2008) määrittelevät työssä oppimisen laajasti niin, että se kattaa kaiken työpaikalla ja työyhteisössä tapahtuvan oppimisen. Tämän määritelmän mukaan työssä oppimiseen sisältyy formaalien oppimistilanteiden ja henkilöstön koulutusten lisäksi myös kaikki erilaiset informaaliset oppimismahdollisuudet. Laajalahti (2014) taas näkee työpaikan, työyhteisön ja työajan rajoittavan liikaa työssä oppimisen kontekstia. Nykyään työtä tehdään usein muuallakin kuin virallisella työpaikalla, ihmisten työajat ovat joustavia, eikä työssä oppiminen rajoitu pelkästään oman työyhteisön keskuuteen. Laajalahti (2014, 62–63) määrittelee työssä oppimisen sisältävän kaiken työn kontekstissa tapahtuvan oppimisen, joka tarkoittaa siis kaikkea työn ohessa ja yhteydessä tapahtuvaa oppimista.

Collinin (2002) tutkimuksessa työssä oppimista kuvailtiin tapahtuvan yleisimmin yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta. Lisäksi oppiminen oli useimmiten informaalia. Myös Eraut

(2004) korostaa työssä oppimisen sosiaalista ja informaalia luonnetta, mutta hän lisää, että työssä oppimista tapahtuu myös paljon sellaisissa tapauksissa, joissa tehdään erityisiä järjestelyjä oppimisen tukemiselle. Tällaisiksi tapauksiksi hän mainitsee muun muassa formaalin koulutuksen, työpaikan erilaiset tietolähteet (kuten oppaat ja intranet), mentoroinnin sekä valmennuksen (engl. coaching).

(Työssä) oppimisen kirjallisuudessa erotetaan usein toisistaan informaali ja formaali oppiminen. Informaali oppiminen liitetään vahvasti työkontekstiin ja sen merkitys tiedostetaan yhä paremmin nykypäivänä. Informaalin ja formaalin oppimisen ympärillä liikkuva keskustelu ja tutkimus arvottaa usein toisen oppimisen lajin toista paremmaksi (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002). Informaalia ja formaalia oppimista ei kuitenkaan pitäisi ajatella kahtena erillisenä oppimisen lajina, vaan jatkumona (Eraut, 2004).

Formaalin oppimisen nähdään sijoittuvat formaalin koulutuksen yhteyteen ja sitä luonnehtii suunnitelmallisuus, organisointi, institutionaalisuus ja tavoitteellisuus. Formaali oppimiselle keskeistä on opettajan tai ohjaajan rooli ja tuki sekä oppijoille valmiiksi asetetut oppimistavoitteet ja opetussuunnitelmat. Oppimiseen kytkeytyy usein myös arviointi ja virallisen tahon myöntämät todistukset. (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003; Laajalahti, 2014, 67.) Formaalin oppimisen ympäristöjä ovat esimerkiksi perinteisestikin oppimisen paikoiksi käsitetyt peruskoulut, yliopistot ja muut oppilaitokset.

Informaali oppiminen sijoittuu formaalien oppimistilanteiden ja järjestelmien ulkopuolelle. Sitä esiintyy laajemmin erilaisissa ympäristöissä kuin formaalia oppimista. Informaalia oppimista luonnehtivat epäsuoruus, tahattomuus, opportunistisuus ja strukturoimattomuus. Opettajaa tai ohjaajaa ei ole. Informaali oppiminen on usein näkymätöntä, eikä sitä välttämättä tunnisteta oppimiseksi. Esimerkiksi opittu tieto on usein hiljaista tietoa tai opittujen taitojen ajatellaan olevan jo osa henkilön osaamista, jolloin niitä on vaikea tunnistaa. Oppiminen voi tilanteesta riippuen olla osin tiedostamatonta ja suunnittelematonta tai toisaalla hyvinkin tietoista ja tavoitteellista. (Eraut, 2004; Laajalahti, 2014, 68–69.) Informaalia oppimista tapahtuu päivittäisissä aktiviteeteissa esimerkiksi töissä, kotona ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Vaikka informaalia oppimista on haasteellista tunnistaa, kytkeytyy se melkein kaikkien aikuisten arkielämään. (Merriam ym., 2007, 35.)

Mentoroinnin tyypiset toiminnot sisältävät sekä informaalin että formaalin oppimisen piirteitä ja ne sijoittuvat jatkumon keskivaiheille. Valmennus taasen luo yleensä puitteet astetta formaalimpaan oppimiseen. (Eraut, 2004.) Työssä oppimista tapahtuu siis sekä oppimista varten luoduissa konteksteissa että sellaisissa tilaisuuksissa, joita ei ole suunniteltu varsinaisiksi oppimistapahtumiksi. Oppimista varten luoduissa tilaisuuksissa ei tietenkään aina synny oppimista ja vastaavasti oppimista voi tapahtua ikään kuin vahingossa, muiden toimintojen sivutuotteena, mutta iso osa informaalista oppimisesta ja kaikki formaali oppiminen on systemaattista (Merriam & Clark, 2006, 31).

Informaalin työssä oppimisen tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan muun muassa informaalin oppimisen lähteitä ja tehokkuutta sekä olosuhteita, jotka helpottavat informaalia oppimista (Gola, 2009). Informaalia oppimista tapahtuu lukuisissa erilaisissa oppimistilanteissa ja erilaisia oppimisen tapoja ovat muun muassa: (1) itse työn tekeminen, (2) uusien asioiden kokeileminen ja suoriutuminen haastavista tehtävistä, (3) virheistä oppiminen, (4) reflektointi, (5) toimiminen erilaisissa tiimeissä ja työryhmissä, (6) muilta saatujen ideoiden hyödyntäminen, (7) työtovereiden tarkkaileminen, kuunteleminen ja heidän kanssaan keskusteleminen, (8) mentorointi, (9) valmennus sekä (10) palautteen antaminen ja saaminen. Informaalin oppimisen mahdollisuuksiin vaikuttaa vahvasti ympäröivä konteksti. (Eraut, 2004; Marsick, 2009.)

Verrattuna formaaleihin oppimisen konteksteihin työssä oppimista on tutkittu verrattain vähän (Collin, 2002). Aiemmin työpaikkaa ei nähty paikkana kehittyä, vaan kaikki oppiminen sijoitettiin työtä edeltävään aikaan, erillisiin harjoitteluihin ja koulutuksiin (Boud, 2001). Työpaikka käsitettiin siis lähinnä työnteon paikkana, jossa työntekijän tarkoitus oli ainoastaan valmistaa tuotteita tai tarjota palveluita asiakkaille. Työpaikkojen käsittäminen myös oppimisympäristöinä syntyi vasta informaalin oppimisajattelun myötä, jolloin huomio kohdistettiin perinteisten henkilöstökoulutusten ulkopuolisiin oppimismahdollisuuksiin (Tikkamäki, 2007). Nykyään työnteon ja osaamisen kehittämisen eriyttäminen ei edes ole kannattavaa. Organisaatioiden toimintaympäristöt ja työnteon vaatimukset muuttuvat, mikä vaatii jatkuvaa työntekijöiden kehittymistä. Työtä ja oppimista on muutenkin hankala erottaa, sillä suurin osa työssä oppimisesta tapahtuu työn kontekstissa (Eraut, 2004).

Tässä tutkimuksessa työssä oppiminen ymmärretään Laajalahden (2014) määritelmän mukaisesti kaikeksi työn kontekstissa tapahtuvaksi oppimiseksi. Koska tutkimuksessa ollaan

kiinnostuneita nimenomaan työssä oppimisesta, informaalin oppimisen käsite ja luonne nousevat tärkeiksi. Työssä oppiminen ei tietenkään aina ole vain informaalia oppimista, vaan informaali ja formaali oppiminen yhdistyvät kaikissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa ei olekaan tarpeen vetää rajaa informaalin ja formaalin oppimisen välille, erotella niitä toisistaan tai rajautua pelkästään informaaliin oppimiseen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita työpaikan vuorovaikutussuhteiden merkityksestä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin, jolloin oppiminen voi olla informaalimpaa tai formaalimpaa tilanteesta riippuen.

2.2 Vuorovaikutus ja työssä oppimisen mahdollistuminen

Ihmisten välinen vuorovaikutus on noussut keskiöön työssä oppimisen tutkimuksessa parin viime vuosikymmenen aikana. Työpaikan vuorovaikutussuhteet ja vuorovaikutustilanteet näyttäisivät olevan tärkeässä roolissa työssä oppimisessa ja jopa valtaosan oppimisesta voidaan nähdä tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutus kietoutuu työssä oppimiseen monin tavoin. Työssä oppimisen tutkimuksissa puhutaankin usein muun muassa vuorovaikutuksessa oppimisesta, muilta oppimisesta, sosiokulttuurisista oppimisympäristöistä sekä, miten oppiminen on sosiaalisesti rakennettua ja jaettua. (Mm. Collin, 2002; 2005; Ellinger, 2005; Eraut, 2004; Heikkilä, 2006; Laajalahti, 2014.)

Vuorovaikutus ja oppimisen sosiaalinen luonne näkyvät monissa oppimisteorioissa ja oppimiskäsityksissä. Erityisesti oppimisen sosiaalisuutta korostavat *sosiaalisen konstruktivismin* suuntauksset, joiden mukaan ”tieto on sosiaalisesti rakennettu, ”totuudet” ovat sosiaalisia sopimuksia ja yhteistoiminnassamme meillä on tarve päästä yhteisesti jaettuihin merkityksiin” (Tynjälä, 1999, 148). Oppimista tarkastellaan tällöin sosiaalisella tasolla yksilötason sijaan. Oppimista voidaan tarkastella sosiaalisena prosessina, jossa osallistuminen yhteisön toimintaan kehittyy rajatusta osallistumisesta kohti täysivaltaista osallistumista. Olennaista on, että oppiminen tapahtuu samassa sosiaalisessa, kulttuurisessa ja fyysisessä kontekstissa kuin missä itse työkin tapahtuu. (Lave & Wenger, 1991.) Tällaisessa oppimisprosessissa on henkilö tai henkilöitä, jotka hallitsevat tietyn asian ja tukevat siinä muita. Kokeneempi henkilö niin sanotusti lainaa omia kykyjään ja resurssejaan oppivalle henkilölle ja auttaa tätä omaksumaan uutta tietoa ja valmiuksia hallita tehtävä itsenäisesti. (Säljö, 2004, 236–237.)

Vuorovaikutuksen ja työssä oppimisen välistä suhdetta on lähestytty tutkimuksissa erilaisista lähtökohdista. Vuorovaikutusta pidetään esimerkiksi tärkeänä työssä oppimisen *keinona* tai *tapana* (Laajalahti, 2014). Esimerkiksi Collinin (2002) ja Erautin (2004) tutkimuksissa yhteistyön tekeminen ja tiimityö ilmenivät merkittävinä työssä oppimisen tapoina. Työssä opittiin muun muassa kysymällä neuvoa, kuuntelemalla, keskustelemalla ongelmista yhdessä tiimin kanssa, tarkkailemalla kollegoita ja oppimalla heidän kokemuksistaan.

Vuorovaikutusta on tarkasteltu työssä oppimisen *sisältönä* ja *kohteena*, jolloin voidaan siis arvioida vuorovaikutusosaamista (Laajalahti, 2014). Laajalahti (2014) tutki väitöskirjassaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä työn kontekstissa. Hän havaitsi, että tutkijat tarvitsevat työssään monipuolista vuorovaikutusosaamista, tutkijoiden työssä olennaista oli viestintä ja toimiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen tavoissa oli paljon samoja piirteitä kuin työssä oppimisessa yleisestikin.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus nähdään työssä oppimisen *ympäristönä* ja *kontekstina*, jolloin vuorovaikutus luo erityisen oppimisympäristön ja oppimisen nähdään tapahtuvan työn vuorovaikutustilanteissa. Työssä oppiminen näyttäisikin liittyvän useimmiten vuorovaikutuksessa oppimiseen ja oppiminen mahdollistuu tällöin työyhteisön ja muiden työhön kytkeytyvien verkostojen kanssa. (Esim. Collin, 2005; Laajalahti, 2014.) Laajalahden (2014) tutkimuksessa otollisina oppimisen olosuhteina ja oppimisympäristöinä pidettiin muun muassa työskentelyä kollegiaalisissa vertaissuhteissa ja muodollisessa asemassa korkeammalla tasolla olevien esimiesten kanssa. Lisäksi oppiminen mahdollistui turvallisiksi koetuissa ympäristöissä, jotka herättivät luottamusta ja, joissa oli avoin ja kannustava ilmapiiri.

Tikkamäen (2006, 124) mukaan tulee kuitenkin huomioida, että työpaikka oppimisympäristönä ja työyhteisö voivat tarjota runsaasti oppimisen mahdollisuuksia, mutta se ei takaa niiden hyödyntämistä. Syynä voi olla esimerkiksi yksilöön liittyvät tekijät, kuten haluttomuus sitoutua oppimisprosessiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan olla kiinnostuneita varsinaisista työssä oppimisen tuloksista, vaan keskitytään ylipäättään oppimismahdollisuuksien kartoittamiseen ja, millaiset edellytyksen oppimiselle on vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun nähdään selittävän kokemusta työssä oppimisen mahdollisuuksista. Oppimisympäristön lisäksi vuorovaikutuksen voidaankin nähdä olevan oppimisen *edellytys* ja *vaikuttavan* työssä oppimiseen joko edistävänä tai ehkäisevänä tekijänä (Laajalahti, 2014, 72). Oppimista voidaan lähestyä laajimmillaan työntekijän ja koko työpaikan ja työyhteisön välisenä vuorovaikutuksena (Heikkilä, 2006). Tällöin työpaikka ja työyhteisö toimivat oppimisen lähtökohtina. Laajalahti (2014) selvitti tutkimuksessa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä työssä oppimisen osa-alueena. Hän havaitsi, että oppimista edisti muun muassa vuorovaikutuskumppaniin tutustuminen ja vuorovaikutussuhteen syventyminen.

Marsick ja Watkins (2003) ovat tutkineet työssä oppimista ja oppimiskulttuurin muodostumista 1990-luvulta lähtien. He lähtivät liikkeelle havainnosta, että työssä tapahtuva merkittävä oppiminen on useimmiten informaalia ja strukturoimatonta. He perustelivat, ettei työntekijöiltä voida odottaa jatkuvaa oppimista, ellei organisaatiossa tueta, rohkaista ja hyödynnetä oppimista. Oppiminen tapahtuu työn yhteydessä, työryhmissä ja vuorovaikutuksen yhteydessä, jolloin sitä edistämään tarvitaan oppimista tukeva ilmapiiri ja kulttuuri. Marsickin ja Watkinsin (2003) mukaan tällaista ilmapiiriä ja kulttuuria rakentavat johtavassa asemassa olevat henkilöt sekä muut avainhenkilöt, jotka voivat vaikuttaa muiden oppimiseen. He kehittivät mittarin, jolla arvioidaan organisaation ilmapiiriä, kulttuuria, käytäntöjä ja rakenteita, jotka vaikuttavat yksilöiden oppimiseen. Mittaria on hyödynnetty myös tässä tutkimuksessa.

Työpaikan rakenteet, käytännöt ja ihmiset vaikuttavat siihen, minkälaiset olosuhteet siellä vallitsevat yksilön oppimiselle. Merkitsevää työntekijälle on se, millaisia tehtäviä ja toimintoja hänellä on mahdollisuus tehdä sekä, millaista ohjausta ja tukea esimiehet ja työtoverit voivat hänelle tarjota (Billett, 2001). Oppimisympäristön laatu riippuu siis sekä työpaikasta että muista työntekijöistä. Työyhteisöt ovat erottamaton osa työpaikkoja ja työn tekoa, minkä takia ei ole ihmeäkään, että erilaiset vuorovaikutussuhteet kytkeytyvät usein oppimiseen. Työtä, oppimista ja työyhteisön sosiaalista kanssakäymistä ei olekaan järkevää erottaa toisistaan (Collin, 2005).

Työssä oppimisen mahdollistuminen vaatii organisaatiossa tukea antavan oppimisympäristön. Koulutuksia ja valmennusohjelmia pidetään edelleen tärkeinä oppimisen ympäristöinä, mutta

lisäksi oppimismahdollisuuksien syntymisen on koettu vaativan muun muassa avointa viestintää, pääsyä tiedonlähteille, osallistumista päätöksentekoon, työtoverisuhteiden rakentamista sekä esimiesten tukea, kannustusta ja avoimuutta uusille ideoille (Lancaster & Di Milia, 2015). Lisäksi on koettu, että ajan puute, työtoverien etäisyys ja rahoituksen puute ovat estäneet oppimismahdollisuuksien syntymistä (Lohman, 2006).

Erautin (2004) mukaan työssä oppimiseen vaikuttavat ja sen mahdollistavat tekijät ovat melko paikallisia ja niiden yleistämisessä koskemaan laajasti erilaisia työkonteksteja tulisi olla varovainen. Hän kokosi tietoa useista tutkimusprojekteista, joissa pyrittiin ymmärtämään informaalia oppimista. Hän määritteli kolme työssä oppimiseen suoraan vaikuttavaa tekijää eli ”oppimisfaktoria” sekä kolme kontekstuaalista tekijää eli ”kontekstifaktoria”, jotka taas vaikuttavat oppimisfaktoreihin. Työssä oppimiseen suoraan vaikuttavat oppimisfaktorit olivat: (1) *itseluottamus* omiin oppimismahdollisuuksiin ja kykyihin sekä *sitoutuminen* oppimiseen, asiakkaisiin, kollegoihin, tiimiin ja organisaatioon; (2) työn *haasteet* ja *merkitys* oppimista motivoimassa sekä (3) *palautteen* ja *tuen* saaminen myös sellaisilta ihmisiltä, joiden tehtävänä niiden antaminen ei ole.

Erautin (2004) mukaan näihin tekijöihin vaikuttaa laajempi työkonteksti, joka määrittelee, millaisia mahdollisuuksia oppimiselle ylipäätään voi syntyä. Työhön, työpaikan vuorovaikutussuhteisiin ja työntekijään itseensä liittyvät tekijät voivat joko helpottaa tai rajoittaa työssä oppimisen mahdollisuuksia. Näitä tekijöitä olivat (1) *työn jako ja rakenne*, jotka vaikuttavat työn haastavuuteen, yhteistyöhön ja suhteiden luomiseen; (2) *työpaikan vuorovaikutussuhteet* sekä (3) *odotukset roolista, suoriutumisesta ja edistymisestä*.

Puheviestinnän näkökulmasta katsoen Erautin (2004) tutkimuksessa mielenkiintoiseksi nousee nimenomaan vuorovaikutussuhteiden merkitys oppimisen mahdollisuuksiin vaikuttavina tekijöinä. Työssä oppimisen tutkimuksissa korostuukin oppimisen vuorovaikutteisuus ja muilta oppimisen merkitys. Työntekijälle merkityksellistä on, millaisista ihmisistä hänen oppimisympäristönsä koostuu. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun yhteydestä työntekijän kokemukseen työssä oppimisen mahdollisuuksista omassa työyhteisössään, joten seuraavaksi käsitellään tarkemmin työpaikan vuorovaikutussuhteita, niiden luonnetta ja kehittymistä.

3 Työpaikan vuorovaikutussuhteet

3.1 Sosiaalinen vaihdanta vuorovaikutussuhteissa

Työelämän vuorovaikutussuhteilla viitataan ihmisten välisiin työhön liittyviin vuorovaikutussuhteisiin (Aira, 2012). Tällaisiin vuorovaikutussuhteisiin kuuluvat muun muassa esimies-alaisuuhteet, työtovereiden väliset vertaissuhteet, työpaikan ystävyys- ja romanttiset suhteet sekä asiakassuhteet (Sias, 2009). Tässä tutkimuksessa keskitytään työpaikan sisäisiin suhteisiin eli esimies-alaisuuhteisiin ja työtoverisuhteisiin, joihin voi sisältyä ystävyys- ja romanttisia suhteita. Tutkimuksessa pyritään selvittämään vuorovaikutussuhteiden laadun yhteyttä työntekijän koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Sosiaalisen vaihdannan teoria on yksi merkittävimmistä teorioista, jolla on pyritty ymmärtämään työyhteisöjen käyttäytymistä (Cropanzano & Mitchell, 2005).

Sosiaaliseen vaihdantaan liittyy paljon tutkimusta ja teorioita. Varhaisimpia ja tunnetuimpia sosiaalisen vaihdannan teorian luojia ovat John Thibaut ja Harold Kelley, jotka esittelivät teorian vuonna 1959 teoksessaan *The Social Psychology of Groups*. Heidän mukaansa vuorovaikutussuhteiden olemassaolo on riippuvaista suhteesta vastavuoroisesti saatavista hyödyistä.

Sosiaalisen vaihdannan teoria perustuu ajatukseen, että vuorovaikutussuhteessa tapahtuu vaihdantaa, josta seurauksena on hyötyjä tai haittoja. Osa vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutussuhteista koetaan tyydyttävämpinä kuin toiset, ja positiivisena koetulla vuorovaikutuksella on taipumus toistua, kun taas huonommat suhteet hiipuvat. Vuorovaikutussuhteesta saatavilla hyödyillä viitataan suhteesta saatavaan mielihyvään, tyytyväisyyteen ja tarpeiden täyttymiseen. Haitoilla tarkoitetaan suhteen vaatimia ponnisteluja tai sen aiheuttamaa vaivaa ja haittoja toiminnalle. (Thibaut & Kelley, 1959, 10–13.) Sellaiset henkilöt, joilla on sosiaalista vetovoimaa eli paljon vaihdannasta saatavia hyötyjä, koetaan houkuttelevina (Blau, 1964, 14).

Vuorovaikutussuhteessa osapuolten tulisi myös kokea, että heidän välisensä sosiaalinen vaihdanta on vastavuoroista ja oikeudenmukaista. Jos henkilö tekee toiselle palveluksen, hän odottaa saavansa vastaavan arvoisen palveluksen takaisin. Vastavuoroisuus toimii normina.

(Cropanzano & Mitchell, 2005.) Vastapalveluksen laatua ei voi tarkalleen määrittää, mikä erottaa sosiaalisen vaihdon pelkästä taloudellisesta vaihdosta (Blau, 1964, 93). Vaihdannan tulee olla ainakin jollain tasolla keskinäisesti riippuvaista, jotta kyseessä on sosiaalinen vaihdanta. Täydellinen riippuvuus tai riippumattomuus toisesta ei luo olosuhteita sosiaaliselle vaihdannalle. Käytännössä yhden osapuolen teko tulee siis johtaa toisen osapuolen vastaukseen. (Cropanzano & Mitchell, 2005.)

Foa ja Foa (2012) jaottelevat vaihdannassa käytettävät resurssit kuuteen luokkaan: rakkaus, status, informaatio, raha, hyödykkeet ja palvelut. Resursseja voidaan jäsentää kahden ulottuvuuden avulla riippuen siitä, kuinka konkreettinen resurssi on ja, kuinka riippuvainen resurssin arvo on sen antajasta. Rakkaus on resurssina vahvasti riippuvainen sen antajasta, kun taas rahan antajalla ei ole juurikaan sen arvon kannalta väliä. Hyödykkeet ja palvelut ovat resursseina hyvin konkreettisia, ja vastaavasti status ja informaatio ovat luonteeltaan enemmän symbolisia jo senkin takia, että niiden välittämiseen käytetään kielellisiä keinoja.

Vuorovaikutussuhteen osapuolet arvioivat jatkuvasti suhteen tilaan, omien tarpeiden täyttymistä ja, millaisia muutoksia suhteessa tulisi tehdä sen jatkuvuuden kannalta (Gayle & Preiss, 2002). Thibautin ja Kelleyn (1959, 21) mukaan ihmiset arvioivat vuorovaikutuksen seurauksia suhteessa omaan vertailutasoon (engl. comparison level) ja vaihtoehtojen vertailutasoon (engl. comparison level of alternatives). Omaa vertailutasoa vasten henkilö arvioi suhteen houkuttelevuutta ja tyydyttävyyttä, ja vaihtoehtojen vertailutasoa vasten henkilö arvioi, kannattaako suhteeseen jäädä. *Omallalla vertailutasolla* viitataan siihen, mitä henkilö odottaa ja kokee ansaitsevansa. Jos suhteen seuraukset sijoittuvat oman vertailutason yläpuolelle, henkilö näkee sen tyydyttävänä ja houkuttelevana. Sen sijaan, jos seuraukset sijoittuvatkin oman vertailutason alle, kokee henkilö sen epätydyttävänä. Vertailutasoon vaikuttavat henkilön historia ja aiemmat kokemukset ja käsitykset erilaisista vuorovaikutussuhteista.

Vaihtoehtojen vertailutasoon vaikuttavat nykyisen vuorovaikutussuhteen ulkopuoliset mahdollisuudet ja niiden houkuttelevuus. Käytännössä se on alin taso, jolloin suhde on vielä hyväksyttävä ulkopuolisten mahdollisuuksien valossa. Jos vuorovaikutuksen seuraukset laskevat tästä, henkilö lähtee suhteesta. Taso kertoo siis suhteen vakaudesta. Jos ulkopuoliset mahdollisuudet muuttuvat houkuttelevammiksi tai nykyinen suhde laskee vaihtoehtojen vertailutason alapuolelle, muuttuu suhde epävakaaaksi. (Thibaut & Kelley, 1959, 21–22.)

Sosiaalisen vaihdannan teorian mukaan vastavuoroisen vaihdannan avulla on mahdollista luoda korkealaatuisia suhteita, sillä vaihdanta rakentaa yhteistä sitoutumista, luottamusta ja uskollisuutta (Cropanzano & Mitchell, 2005). Vaihdanta alkaakin yleensä pienistä palveluksista, joihin ei liity suurta riskiä. Toimimalla vastavuoroisesti osapuolet osoittavat olevansa luottamuksen arvoisia, jolloin yhteinen luottamus kasvaa. Luottamuksen kasvaessa myös palvelusten arvo kehittyy luonnollisesti. (Blau, 1964, 94.)

Sosiaalisen vaihdannan teoria on toiminut pohjana Irwin Altmanin ja Dalmás Taylorin vuonna 1973 esittelemälle sosiaalisen läpäisyn teorialle. Taylor ja Altman (1987) pyrkivät teoriallaan selittämään suhteen kehittymiseen liittyviä prosesseja, joissa henkilöiden välinen läheisyys kasvaa viestinnän ja itsestä kertomisen avulla.

Sosiaalisen läpäisyn teorian mukaan suhteet kehittyvät (ja toisaalta myös purkautuvat) vaiheittain. Ensimmäisessä *orientaatio*-vaiheessa jaetaan vain rajoitetusti tietoa itsestä ja vuorovaikutus on pohjustavaa ja harkitsevaista. Seuraavalla *tutkivan affektiivisen vaihdon* tasolla vuorovaikutus on jo rennompaa ja rikkaampaa, kun itsestä paljastetaan aiempaa enemmän tietoa uloimmilta persoonallisuuden kerroksilta. Läheiset ystävyys- ja romanttiset suhteet kehittyvät tästä vielä pidemmälle, *affektiivisen vaihdon* tasolle, jolle ominaista on, että osapuolet oppivat paljon toisistaan, sillä tietoa sisemmän tason kerroksista vaihdetaan vapaasti. Viimeinen suhteen vaihe on *vakaan vaihdon* taso, jota luonnehtivat jatkuva avoimuus, runsas vaihdanta myös syvimmiltä persoonallisuuden tasoilta ja viestinnän tehokkuus, sillä osapuolet tuntevat toisensa hyvin. Viimeisen vaiheen viestinnälle ominaista on myös se, että verbaalisten viestien lisäksi jaetaan paljon nonverbaalia vuorovaikutusta. (Taylor & Altman, 1987.)

Sosiaalisen läpäisyn teorian mukaan suhteen osapuolet ennustavat tulevaa vuorovaikutusta arvioimalla vuorovaikutuksesta saatavia hyötyjä ja haittoja. Hyödyt ja haitat ovat luonteeltaan motivoivia, sillä hyödyt luovat pohjan suhteen ylläpitämiselle ja kehittämiseksi, kun taas haitat ohjaavat kohti suhteen purkamista. Suhde kehittyy ja syvenyy molempien osapuolten arvioidessa tulevaisuuden positiivisesti. Suhteen edetessä osapuolten välinen vaihdanta ja viestintä syvenee. (Taylor & Altman, 1987.)

Sosiaalinen vaihdanta luo osapuolten välille velvollisuuden, kiitollisuuden ja luottamuksen tunteita (Blau, 1964, 94). Vaihdannalle oleellisen vastavuoroisuuden avulla voidaan selittää, minkä takia työntekijät ylipäättään ovat halukkaita ja motivoituneita ponnistelemaan organisaatioiden hyväksi (Walumbwa, Cropanzano & Goldman, 2011). Esimies-alaisuudet ja työtoverisuhteet perustuvat sosiaaliselle vaihdannalle samalla tavoin kuin muutkin vuorovaikutussuhteet. Tämä tutkimus pohjaakin ajatukselle, että sosiaalisen vaihdannan avulla voi kehittyä vuorovaikutussuhteita, joiden laadulla puolestaan on merkitystä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Seuraavaksi käsitellään ensin esimies-alaisuuden luonnetta ja kehittymistä ja sen jälkeen työtoverisuhteen luonnetta ja kehittymistä.

3.2 Esimies-alaisuuden luonne ja kehittyminen

Nykyorganisaatioita luonnehditaan usein matalahierarkkiseksi ja työpaikoilla arvostetaan epämuodollisia suhteita kollegoihin, esimiehiin ja alaisiin. Hierarkia kuitenkin kuuluu organisaatioita määritteleviin piirteisiin ja on luontainen osa esimies-alaisuutta.

Hierarkkisella suhteella viitataan siis siihen, että esimiehellä on suoraa muodollista valtaa alaiseen nähden. (Sias, 2009.) Muun muassa tämä valtasuhde erottaa esimies-alaisuuden työtovereiden välisistä vertaissuhteista ja asiakassuhteista. Esimies-alaisuutta voidaan luonnehtia myös epäsymmetrisiksi. Epäsymmetrisyys johtuu siitä, että suhteen osapuolilla on erilaista tietoa ja osaamista, minkä lisäksi heidän näkökulmansa vuorovaikutukseen sekä oikeudet ja velvollisuudet osallistua vuorovaikutukseen eroavat toisistaan (Gerlander & Isotalus, 2010).

Esimies-alaisuudet ovat yksi tutkituin aihealue organisaatiotutkimuksessa. Varhaiset johtamisteoriat ovat keskittyneet johtajalta vaadittaviin piirteisiin, käyttäytymiseen ja taitoihin, mutta jättäneet työntekijän passiiviseen rooliin. 1970-luvulla kehitetty esimiehen ja alaisen välisen vaihdannan teoria eli LMX-teoria (engl. leader-member exchange theory) muutti esimies-alaisuuden tutkimuskenttää, jolloin sitä alettiin käsittelemään vastavuoroisena vuorovaikutussuhteena, jossa osapuolet neuvottelevat suhteesta jatkuvasti. Työntekijä nähtiin ensimmäistä kertaa aktiivisena osapuolena LMX-teorian kautta. (Sias, 2009, 20–24.)

LMX-teoria on kehittynyt Graenin ja kumppaneiden luomasta VDL-teoriasta (engl. vertical dyad linkage theory), joka muutti käsityksen siitä, että esimiehet käyttäisivät keskimäärin samaa johtamistyyliä kaikkia alaisiaan kohtaan. Teorian lähtökohtana on, että esimiehet kohtelevat yksittäisiä alaisiaan eri tavoin ja muodostavat erilaatuisia suhteita heidän kanssaan. VDL-teorian mukaan alaisten suhteet esimiehiin voidaan jakaa kahteen joukkoon: sisäryhmään ja ulkoryhmään. Hyvälaatuisia eli sisäryhmään kuuluvia suhteita luonnehtivat korkea luottamus, molemminpuolinen vaikuttaminen sekä tuen antaminen ja saaminen suhteessa. Huonompilaatuisista eli ulkoryhmään kuuluvista suhteista nämä piirteet puuttuvat. (Hackman & Johnson, 2009, 90–91.)

Alaisten sijoittumiseen sisä- ja ulkoryhmiin vaikuttaa se, miten hyvin he työskentelevät esimiehensä kanssa ja miten hyvin esimies työskentelee heidän kanssaan. Alaisen ollessa halukas neuvottelemaan suhteesta ja tekemään virallisen työnkuvan ylittäviä tehtäviä, hän voi siirtyä sisäryhmään ja saa tällöin vastineeksi muun muassa enemmän aikaa ja tukea esimieheltään. (Northouse, 2016, 138–144.) VDL-teorian nimi vaihtui LMX-teoriaksi osaksi senkin takia, että haluttiin korostaa esimies-alaissuhteen neuvottelevaa luonnetta (Sias, 2009, 23). LMX-teoria on kehittynyt sisäryhmä–ulkoryhmä -erottelusta tarkastelemaan esimies-alaissuhteen kehittymistä, suhteiden laatua ja dyadisia suhteita osana laajempaa suhteiden verkostoa (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Graen ja Uhl-Bien (1995) kuvailevat suhteiden kehittymistä tuntemattomuuden (engl. stranger), tuttavuuden (engl. acquaintance) ja kypsän kumppanuuden (engl. mature partnerships) vaiheiden kautta. Kolmivaiheinen prosessi on alkujaan koskenut esimies-alaissuhdetta, mutta sen avulla voidaan tarkastella työpaikan sisäisiä suhteita ylipäättään. Ensimmäisessä *tuntemattomuuden vaiheessa* suhteen osapuolet ovat pitkälti sidottuja organisaatiossa annettujen roolien omaksumiseen. Osapuolten välinen vuorovaikutus on formaalia ja vaihdanta perustuu pitkälti vain työssä suoriutumiseen. Jotta suhde voi edetä seuraavalle tasolle, täytyy toisen osapuolen ”tarjota” mahdollisuus suhteen kehittämiseksi ja toisen osapuolen täytyy hyväksyä tarjous. Esimerkiksi esimies voi pyytää alaista mukaan päätöksentekoon tai alainen voi suorittaa oman vastuualueensa ulkopuolisia tehtäviä (Sias, 2009, 33).

Suhteen edetessä *tuttavuuden vaiheeseen* osapuolten välinen sosiaalinen vaihdanta lisääntyy ja monipuolistuu. Työhön liittyvien tietojen ja resurssien lisäksi vaihdetaan yhä enemmän

myös henkilökohtaista informaatiota. Tässä vaiheessa suhteen potentiaalia testataan ja vaihdanta on edelleen rajoitettua, vaikka osapuolten roolit eivät sidokaan yhtä vahvasti kuin aiemmin. Jos suhde kehittyy vielä tästä eteenpäin, siirtyy se *kypsän kumppanuuden vaiheeseen*. Viimeistä vaihetta luonnehtii osapuolten välinen korkea luottamus, lojaalisuus ja tuki. Sosiaalinen vaihdanta on toiminnallisen lisäksi myös emotionaalista ja keskinäinen kunnioitus, luottamus ja velvollisuudentunne kasvavat prosessin edetessä. (Graen & Uhl-Bien, 1995.)

Graen ja Uhl-Bien (1995) huomauttavat, etteivät kaikki esimies-alaissuhteet saavuta viimeistä kypsän kumppanuuden vaihetta. Osa esimies-alaissuhteista jää tuntemattomuuden vaiheeseen, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, ettei osapuolten välillä ole juurikaan vuorovaikutusta. Tuntemattomuuden vaiheeseen jäävät suhteet katsotaan LMX-tutkimuksissa sijoittuvan laadullisesti huonoihin esimies-alaissuhteisiin, joita luonnehtivat formaalit rakenteet, vaihdannan sopimusluonteisuus ja yksisuuntainen ylhäältä alaspäin vaikuttaminen. Kypsän kumppanuuden vaiheeseen edenneitä suhteita pidetään korkealaatuisina esimies-alaissuhteina, joiden on havaittu tarjoavan paljon etuja kummallekin osapuolelle.

Esimies-alaissuhteiden kehittymiseen liittyvän moninaiset tekijät, kuten osapuolten demografinen ja asenteiden samankaltaisuus sekä persoonallisuuksien yhteensopivuus. Lisäksi alaisen kyky suoriutua tehtävistään voi vaikuttaa suhteen kehittymiseen. Suhteen lähentyminen on viestinnällinen prosessi ja hyvälaatuisten suhteiden viestintä on luonteeltaankin erilaista kuin huonompilaatuisissa suhteissa. (Sias, 2009, 34–38.) LMX-teoria nostaakin viestinnän merkittävään asemaan johtamisessa ja esimies-alaissuhteiden toiminnassa. Tehokas viestintä on edellytys hyvälaatuisten suhteiden muodostumiselle, sillä viestinnän avulla osapuolet luovat, kehittävät ja ylläpitävät sosiaalista vaihdantaa. (Northouse, 2016, 146.)

3.3 Työtoverisuhteen luonne ja kehittyminen

Työtoverisuhteita on alettu tutkia kunnolla vasta 1980-luvulta lähtien ja niiden tutkiminen on jäänyt esimies-alaissuhteita vähemmälle, vaikka yleensä suurin osa työajasta vietetään nimenomaan työtovereiden kanssa (Sias, 2009, 58–59). Työtoverisuhteilla viitataan tässä vertaissuhteisiin, joissa kummallakaan osapuolella ei ole muodollista valtaa toiseen nähden

(Sias, 2005). Vaikka esimies-alaisuuhteet käsitetään yleensä hierarkkiseksi vuorovaikutussuhteiksi, Airan (2012, 53–54) mukaan myös työtovereiden välillä voi olla hierarkkisia suhteita johtuen osapuolten erilaisista rooleista. Työtoverien välisissä vertaissuhteissa voi ilmetä valtaeroja, jotka aseman sijaan perustuvat esimerkiksi osaamisen eroihin, työkokemukseen, vuorovaikutustaitoihin tai työntekijöiden erilaiseen vaikutusvaltaan organisaatiossa. Työtoverit voivat kokea vallan eri tavoin vuorovaikutussuhteessa, sillä vallan kokemus on subjektiivinen. Esimies-alaisuuhteiden tavoin myös työtoverisuhteissa voi olla epäsymmetrisiä piirteitä. Esimerkiksi työtovereiden välisissä mentorointisuhteissa jaetaan sellaista tietoa ja osaamista, jota toisella on enemmän.

Edellä esitelty LMX-teoria on toiminut pohjana Sheronyn ja Greenin (2002) kehittämälle työtovereiden väliseen vaihdantaan (engl. coworker exchange eli CWX) keskittyvälle teorialle. He ovat tarkastelleet työtovereiden välisiä suhteita samojen ulottuvuuksien kautta, millä kuvaillaan LMX:n laatuakin. Hyvälaatuisissa suhteissa, niin esimies-alaisuuhteissa kuin työtoverisuhteissa, avainasemassa ovat kunnioitus toisen asiantuntijuutta kohtaan, yhteinen luottamus sekä molemminpuolinen velvollisuudentunne ja halu toimia suhteen hyväksi (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000). Työtovereiden välinen vaihdanta onkin osittain samankaltaista kuin esimies-alaisuuhteessa tapahtuva vaihdanta ja ne ovat yhteydessä toisiinsa.

Vastaavasti Seers (1989) on hahmotellut työtoverisuhteiden laatua tiimin ja työntekijän välisen vaihdannan (engl. team-member exchange eli TMX) avulla. TMX on myös yhteydessä LMX-teoriaan, sillä molemmat pohjaavat sosiaalisen vaihdannan teoriaan ja niissä on kyse vastavuoroisen vaihdantasuhteen laadusta. TMX ei kuitenkaan kuvaa dyadista suhdetta, vaan työntekijän ja tiimin välistä suhdetta. Tällöin työtoverisuhteiden laatu kuvastaa sitä, miten tehokas työntekijän suhde tiimiin on ja, millainen hänen roolinsa tiimissä on. TMX:n avulla voidaan arvioida työntekijän ja tiimin välisen vaihdannan vastavuoroisuutta. TMX kertoo myös työntekijän käsityksistä, miten halukas hän on auttamaan muita, jakamaan ideoita ja palautetta muille sekä vastaavasti, kuinka auliisti tietoa, apua ja tunnustusta on saatavilla muulta tiimiltä.

Kram ja Isabella (1985) ovat kehittäneet vertaissuhteiden kehittymiselle oman luokittelunsa. He tarkastelivat tutkimuksessaan 25 työtoverisuhdetta ja tunnistivat kolme erilaista suhdetyyppiä, jotka erosivat toisistaan urakehitykseen vaikuttavilla toiminnoillaan sekä itsestä

kertomisen ja luottamuksen määrässä. Työtoverisuhteet jaoteltiin tietoa tarjoaviin (engl. information peer), kollegiaalsiin (engl. collegial peer) ja erityisiin (engl. special peer) työtoverisuhteisiin. *Tietoa tarjoavat työtoverisuhteet* ovat nimensä mukaisesti hyödyllisiä suhteessa jaettavan työhön ja organisaatioon liittyvän tiedon vuoksi. Tällaiset suhteet ovat melko pinnallisia, eikä niihin liity juurikaan itsestä kertomista tai korkeaa luottamusta. Tietoa tarjoavat työtoverisuhteet ovat hyvin yleisiä organisaatioissa ja niitä ylläpidetään useita, koska ne eivät vaadi paljon vaivaa, mutta tarjoavat kuitenkin lukuisia tiedon jakamiseen kuuluvia hyötyjä.

Kollegiaaliset työtoverisuhteet ovat tietoa tarjoavia suhteita monitahoisempia ja sisältävät jo kohtalaisesti itsestä kertomista ja luottamusta. Työtovereiden väliset keskustelut työstä ja työn ulkopuolisista aiheista muuttuvat henkilökohtaisemmiksi. Tällaisiin suhteisiin kuuluu erityisesti urasuunnittelua, työhön liittyvän palautteen jakamista ja ystävyyttä. Lisäksi suhteessa jaetaan myös tietoa, vahvistamista ja emotionaalista tukea. Kollegiaalisia suhteita ylläpidetään vain muutamia ja ne muodostuvat usein sellaisissa yksiköissä, joissa työn vaatima vuorovaikutus edistää suhteen muodostumista. (Kram & Isabella, 1985.)

Erityiset työtoverisuhteet ovat kaikkein läheisimpiä ja niitä voidaanakin verrata läheisimpiin ystävyyssuhteisiin. Formaalit roolit painuvat taka-alalle ja suhteelle luonteenomaista on avoin itsestä kertominen ja tunne vahvasta siteestä. Tällaiset suhteet tarjoava laajamittaisesti uraa kehittävää ja psykososiaalista tukea, johon kuuluu luotettavaa ja suoraa henkilökohtaista palautetta, emotionaalista tukea, urasuunnittelua sekä vahvistusta omista kyvyistä ja potentiaalista. Erityiset työtoverisuhteet ovat harvinaisia ja vähälukuisia, eikä kaikilla ole niitä välttämättä ollenkaan. Suhteen kehittymiseen menee useita vuosia, mutta se myös kestää muutoksia sekä antaa jatkuvuutta ja vakautta. Erityinen työtoverisuhte voi myös tarjota vahvan turvallisuuden, viihtyvyyden ja kuuluvuuden tunteen työhön. (Kram & Isabella, 1985.)

Käytännössä kaikki työtoverisuhteet alkavat tietoa tarjoavista suhteista, joista ajan kuluessa osa kehittyy läheisemmiksi kollegiaalisiksi tai jopa erityisiksi työtoverisuhteiksi ja osa taasen jää ensimmäiseen vaiheeseen (Sias, 2009, 71). Työtoverisuhteiden kehittymiseen yhteydessä ovat muun muassa osapuolten demografinen ja asenteiden samankaltaisuus sekä persoonallisuuksien yhteensopivuus, kuten esimies-alaisuussuhteissakin. Lisäksi työtoverisuhteiden kehittymiseen vaikuttavat erityisesti kontekstuaaliset tekijät eli

työympäristö ja sen tarjoamat mahdollisuudet suhteiden kehittymiselle. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi fyysinen työskentelyläheisyys ja yhteiset tehtävät. Tärkeää suhteen kehittymiselle on myös yksinkertaisesti ajan kuluminen. (Sias & Cahill, 1998.)

Viestintä ja vuorovaikutussuhde kietoutuvat toisiinsa vastavuoroisin tavoin. Viestinnän avulla suhde syntyy ja muotoutuu, ja vastaavasti suhteen luonne vaikuttaa osapuolten väliseen viestintään. (Rogers, 2008.) Toisaalta, ylipäättään työpaikalla muodostuvat suhteet vaikuttavat jo olemassa olollaan toisiinsa. Sherony ja Green (2002) havaitsivat tutkimuksessaan, että mitä samankaltaisempi suhde työtovereilla oli yhteiseen esimieheensä, sitä parempilaatuinen heidän välisensä suhde oli. Käytännössä, jos molempien osapuolten suhde esimieheensä oli hyvälaatuinen, myös heidän välisensä suhde oli luultavammin hyvä. Samalla tavoin työtoverien suhde oli hyvälaatuinen, jos molemmilla oli huonolaatuinen suhde esimiehensä kanssa. Sen sijaan, jos toisen osapuolen suhde esimieheen oli hyvä ja toisen taasen huono, silloin työtoverien välinen suhde oli luultavammin huono.

Työpaikan vaihdantasuhteet vaikuttavat siis toistensa kehittymiseen ja tehokkuuteen (Graen & Uhl-Bien, 1995). Esimies-alaissuhteiden ja työtoverisuhteiden luonteella ja laadulla on suuri merkitys organisaation ja työntekijän itsensä kannalta (Sias, 2009). Esimies-alaissuhteet ja työtoverisuhteet tulisi ymmärtää osana laajempaa verkostoa, jossa suhteissa käyty vaihdanta ja niiden laatu vaikuttavat toisiin suhteisiin (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Ymmärrettävästi kehittyneiden ja hyvälaatuisten suhteiden voidaan ajatella olevan haluttavia ja hyödyllisiä työntekijän, tiimin ja organisaation kannalta. Seuraavaksi esitellään tarkemmin, millainen merkitys vuorovaikutussuhteilla on etenkin koettujen työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta.

3.4 Vuorovaikutussuhteiden merkitys työyhteisölle

Työpaikan vuorovaikutussuhteilla on erilaisia tärkeitä tehtäviä yksilön ja organisaation toiminnalle. Esimies-alaissuhteen toimintaan yhdistetään usein informaation vaihto, palaute, arviointi ja mentorointi. Vastaavasti työtoverisuhteisiin liitetään myös informaation vaihto ja mentorointi, minkä lisäksi niille ominaista on suhteessa jaettava sosiaalinen tuki. (Sias, 2009, 21, 60.) Nämä tehtävät ovat yhteydessä työntekijän vuorovaikutussuhteiden luonteeseen ja laatuun. Työntekijät tarvitsevat erityyppisiä vuorovaikutussuhteita, jotta he saavat

mahdollisimman monipuolista hyötyä verkostoistaan. Osa toiminnoista vaatii, että työntekijällä on tarpeeksi laadukkaita ja läheisiä suhteita työpaikalla. Vastaavasti vuorovaikutussuhteiden luonne ja laatu vaikuttavat siihen, millaista tietoa vaihdetaan, kuinka tehokasta palaute on, tarjotaanko tukea sekä millaista hyötyä mentoroinnista saa. (Sias, 2009.)

Monipuoliset ja hyvälaatuiset vuorovaikutussuhteet ovat arvokkaita organisaatiolle, sillä ne edesauttavat kehittämään sosiaalista pääomaa, jonka avulla organisaatio voi tuottaa parempia tuotteita ja palveluita sekä sopeutua helpommin jatkuvasti muuttuvaan toimintaympäristöön (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000). Esimies-alaissuhteen laatu on liitetty muun muassa työssä suoriutumiseen, työtyytyväisyyteen, tyytyväisyyteen johtamisesta, organisaatioon sitoutumiseen, roolin selkeyteen, kompetenssiin ja aikomukseen lähteä organisaatiosta (Gerstner & Day, 1997). Työtoverisuhteiden laatu on taasen liitetty muun muassa työssä suoriutumiseen, työtyytyväisyyteen, organisaatioon sitoutumiseen ja motivaatioon (Seers, 1989; Sherony & Green, 2002; Sias, 2009, 74–76).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan vuorovaikutussuhteiden laadun yhteydestä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Kuitenkaan empiiristä tutkimusta työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun merkityksestä työssä oppimisen mahdollisuuksiin ei ole juurikaan tehty. Toisaalta, työssä oppimisen tutkimuksessa vuorovaikutussuhteiden merkitys on tunnistettu ja vuorovaikutussuhteet on usein liitetty oppimiseen. Jonkin verran on tutkittu vuorovaikutussuhteita ja työssä oppimista osana laajempia asetelmia ja jonkin verran myös suhteiden laadun merkitystä työssä oppimiseen sisältyvien osa-alueiden sekä oppimistilanteiden ja -tapojen kautta. Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksia, jotka sivuavat tämän tutkimuksen tehtävää selvittää, miten vuorovaikutussuhteiden laatu selittää työntekijän kokemusta työssä oppimisen mahdollisuuksista.

Walumbwa, Cropanzano ja Hartnell (2009) kuvasivat tutkimuksessaan esimies-alaissuhteen laatua ja vapaaehtoista oppimiskäyttäytymistä (engl. voluntary learning behavior). He määrittelevät vapaaehtoisen oppimiskäyttäytymisen prosessinäkökulmasta keskittyen toimintoihin, joiden oletetaan synnyttävän oppimista jossain vaiheessa tulevaisuudessa. Työntekijä osallistuu vapaaehtoisesti aktiviteetteihin, joissa hänellä on mahdollisuuksia parantaa tietojaan ja taitojaan. Aktiviteetit voivat olla työajan sisällä tai ulkopuolella ja niihin osallistuminen sisältää epäsuoran oletuksen, että oppiminen tuottaa tulosta joko nykyisessä tehtävässä tai tulevaisuudessa. Walumbwa kumppaneineen (2009) keräsivät aineiston

kyselylomakkeella autoalan organisaation työntekijöiltä ja heidän esimiehiltään. He kehittivät ja testasivat vapaaehtoisen oppimiskäyttäytymisen mallia (engl. voluntary learning behavior model), joka kuvaa organisaatioissa tapahtuvan oppimisen edellytyksiä ja seurauksia. Tutkimuksessa osoitettiin hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla, että LMX on positiivisesti yhteydessä vapaaehtoiseen oppimiskäyttäytymiseen. He myös havaitsivat, että LMX on positiivisesti yhteydessä työssä suoriutumiseen ja, että vapaaehtoinen oppimiskäyttäytyminen osittain medioi LMX:n ja työssä suoriutumisen välistä suhdetta.

Cho ja Kim (2016) selvittivät tutkimuksessaan korealaisissa yrityksissä työskentelevien hallintoassistenttien informaaliin oppimiseen liittyviä tekijöitä. He testasivat rakenneyhtälömallin avulla LMX:n ja informaalin oppimisen välistä suhdetta, mutta eivät löytäneet merkitsevää yhteyttä niiden välillä. Sen sijaan voimaannuttaminen (engl. empowerment) ja työntekijän luottamus omaan työskentelyynsä medioivat LMX:n ja informaalin oppimisen välistä suhdetta. Chon ja Kimin (2016) tutkimuksessa työn ja yksilön piirteet nousivat merkittäviksi informaaliin oppimiseen liittyviksi tekijöiksi. Onkin mahdollista, ettei LMX ole suoraan yhteydessä informaaliin oppimiseen, mutta sen sijaan se voi olla yhteydessä mahdollisuuksiin, joita oppimiselle ylipäätään voi syntyä.

Hyvälaatuisten suhteiden on määritelty sisältävän kunnioitusta, luottamusta ja velvollisuudentunnetta (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000). Edmondsonin (1999) mukaan työtiimin psykologisen turvallisuuden tunne kumpuaa keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta tiimin sisällä. Psykologinen turvallisuuden tunne on tiimissä vallitseva ilmapiiri ja interpersonaalinen konteksti, joka kuvastaa tiimin jaettua käsitystä tiimistä turvallisena paikkana. Edmondson (1999) tarkasteli tutkimuksessaan psykologisen turvallisuuden tunteen yhteyttä työtiimeissä tapahtuviin oppimisprosesseihin. Oppimisprosessit määriteltiin sellaiseksi käyttäytymiseksi, jonka myötä voidaan muun muassa sopeutua muutokseen, saavuttaa suurempaa ymmärrystä ja parantaa suoriutumista. Edmondson (1999) hyödynsi tutkimuksessaan sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Hän keräsi aineiston haastattelemalla, havainnoimalla ja kyselylomakkeen avulla. Tulokset osoittivat, että psykologinen turvallisuuden tunne oli positiivisesti yhteydessä tiimien oppimiseen. Turvallisen ilmapiirin avulla tiimien jäsenet uskalsivat hyväksyä tekemänsä virheet ja pyytää palautetta. Psykologisen turvallisuuden tunteen puuttuessa työntekijät välttivät avun pyytämistä ja tavoitteiden kyseenalaistamista.

Oppiminen nähtiinkin riskialttiina toimintana, joka helpottui, kun epätäydellisyys ja virheiden tekeminen oli hyväksyttävää tiimissä.

Peroune (2007) käsitteli haastattelututkimuksessaan työssä oppimista hiljaisen tiedon siirtymisenä yksilöltä ryhmälle ja organisaatiolle. Hän näki työtoverisuhteiden olevan avainroolissa työssä oppimisessa, josta iso osa tapahtui nimenomaan informaalina oppimisena. Perounen (2007) mukaan työtoverisuhteisiin, niiden rakenteisiin ja toimintoihin kuuluvat luottamus, dialogi, informaali oppiminen, hiljainen tieto, organisaation oppiminen, tiedon ja asiantuntijuuden omistaminen, käytännön yhteisöt, tietoyhteisöt sekä sosiaalinen ja henkilökohtainen identiteetti. Tutkimuksessa ilmeni, että työtoverisuhteissa tapahtuva dialogi, kyseleminen ja merkityksellistäminen (engl. sensemaking) toimivat siltana hiljaisen tiedon ja oppimisen välillä.

Vuorovaikutussuhteiden laatu kytkeytyy työssä oppimiseen myös mentoroinnin, mentorointisuhteiden, uraohjauksen, uralla etenemisen ja kehittymisen kautta. Hyvälaatuisissa suhteissa esimies tarjoaa alaisilleen parempaa uraohjausta verrattuna huonolaatuisiin suhteisiin (Sias, 2009, 33). Harris, Kacmar ja Witt (2005) selvittivät tutkimuksessaan LMX:n yhteyttä alaisten aikomukseen lähteä yrityksestä. He havaitsivat suhteen olevan kurvilineaarinen eli huonolaatuiset ja erityisen hyvälaatuiset esimies-alais-suhteet ennustivat työntekijän aikomusta lähteä organisaatiosta. Harris kumppaneineen (2005) selittivät ilmiötä sillä, että esimiehiä kannustetaan ja heidän työnkuvaansa kuuluu usein alaisten mentorointi ja koulutus, jotka kohdistuvat etenkin parhaisiin työntekijöihin, jotka ovat potentiaalisimpia etenemään urallaan. Käytännössä hyvälaatuisissa esimies-alais-suhteissa olevat alaiset saavat enemmän huomiota ja heidän työsuorituksensa arvioidaan korkeammalle. Lisäksi hyvälaatuisissa vaihtosuhteissa esimies usein jakaa sosiaalisia verkostojaan, esittelee yrityskontakteja ja rohkaisee työntekijöitä ylenemään organisaation sisällä. Näistä syistä hyvälaatuisissa esimies-alais-suhteissa oleville alaisille voi tarjoutua enemmän työ- ja uramahdollisuuksia. (Harris ym., 2005.) Esimiesten mentoroinnin ja kannustuksen johdosta työntekijälle voi syntyä myös enemmän mahdollisuuksia kehittää itseään ja oppia uusia asioita työssään.

Työtoverisuhteet ovat luonteeltaan vastavuoroisia eli niissä molemmat osapuolet olettavat sekä antavansa että saavansa urakehitystä edistäviä toimintoja. Kramin ja Isabellan (1985) mukaan tällainen suhteiden keskinäisyyden on todettu auttavan yksilöitä kehittämään

kompetenssin, vastuullisuuden ja asiantuntijuuden tunnetta. Aiemmissa tutkimuksissa erityisillä mentorointisuhteilla on todettu olevan merkitystä työntekijän uran kehittymiselle. Tutkimuksessaan Kram ja Isabella (1985) kuitenkin havaitsivat, että työtoverisuhteet voivat mentoroinnin tavoin tukea työntekijän henkilökohtaista kehittymistä ja urakehitystä. Työtoverisuhteet voivat tarjota monia mentoroinnista saatavia hyötyjä, kuten valmennusta, neuvoja, kriittistä tietoa sekä tukea ammatilliseen kasvuun ja henkilökohtaisten ongelmien kohtaamiseen. Työtoverisuhteitakin on erilaisia ja osa suhteista tarjoaa laajemmin urakehitystä edistäviä toimintoja kuin toiset. Hyvälaatuisten työtoverisuhteiden etuna on se, että työntekijällä on paremmat mahdollisuudet saada mentoroinnin kaltaista tukea, enemmän tietoa ja hänellä on parempi pääsy sosiaalista tukea tarjoaviin verkostoihin (Sias, 2009, 71).

Ellinger (2005) tutki organisaation kontekstuaalisia tekijöitä ja niiden vaikutusta informaaliin oppimiseen laadullisessa tapaustutkimuksessa. Hän keräsi aineiston puolistrukturoiduilla syvähaastatteluilla hyödyntäen kriittisten tapahtumien menetelmää. Tutkimuksessa nousivat esiin sekä esimiesten että muun työyhteisön merkitys informaalin työssä oppimisen prosesseihin vaikuttavina tekijöinä. Esimiesten ja johdon sitoutuminen oppimiseen, oppimiseen sitoutunut kulttuuri sekä koko työyhteisön muodostamat oppimisen verkostot ja niiden avoimuus vaikuttivat positiivisesti työssä oppimiseen. Ellingerin (2005) mukaan esimiehet ja johto voivat luoda mahdollisuuksia oppimiselle, toimia kehittäjinä esimerkiksi valmentajan tai mentorin roolissa, näkyvästi tukea oppimista, rohkaista ottamaan riskejä, painottaa tiedon jakamisen ja muiden kehittämisen tärkeyttä, tarjota positiivista palautetta ja tunnustusta sekä toimia roolimalleina. Esimiesten ja johdon lisäksi työtoverisuhteet ovat tärkeitä informaalin työssä oppimisen mahdollistajia, minkä takia on tärkeää, että työyhteisössä vallitsee avoimuus ja muita ihmisiä on helppo lähestyä.

Vastaavasti Ellinger (2005) havaitsi, että työssä oppimisen mahdollisuuksien muodostumista haittaa, jos johto ja esimiehet eivät ole sitoutuneita oppimiseen ja työyhteisössä on henkilöitä, jotka häiritsevät oppimisen verkostojen muodostumista. Koko työyhteisö voi toiminnallaan ja asenteillaan vaikuttaa negatiivisesti kulttuuriin ja haitata informaaliin oppimisprosessien syntymistä. Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun esimiehet toimivat epäkunnioittavasti työntekijöitä kohtaan, käyttävät väärin valtaansa, eivätkä tue oppimista. Työyhteisössä voi olla myös muita henkilöitä, jotka vastustavat kehitystä, pyrkivät latistamaan uudet ideat, eivätkä halua jakaa tietojään ja taitojaan muille.

Työssä oppimisen mahdollisuuksiin näyttäisikin vaikuttavan se, millaisiin työyhteisöihin työntekijällä on mahdollisuus osallistua. Boud ja Middleton (2003) selvittivät laadullisessa tutkimuksessaan, ketkä työyhteisöissä ovat yhteydessä työssä oppimisen mahdollisuuksiin ja miten työn ohessa ylipäättään opitaan. He keskittyivät nimenomaan muilta oppimiseen ja hyödynsivät tutkimuksessaan haastatteluita ja sosiaalista verkostanalyysia. Boud ja Middleton (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhteisöjen monipuolisuus ja määrä lisääntyy sitä mukaan kuin työvuosia samassa organisaatiossa kertyy lisää. Tällöin myös työssä oppimisen mahdollisuudet kasvoivat. Työssä oppimista mahdollistivat sekä esimiehet että työtoverit ja etenkin vertaisiin työtovereihin turvauduttiin enemmän kuin esimiehiin.

Toisaalta Lehesvirran (2004) tutkimuksessa oppimisen mahdollisuuksien järjestäminen työpaikalla oli nimenomaan riippuvaista esimiehistä ja johdosta. Oppimista lähestyttiin tiedonluomisen prosesseina yksilö- ja kollektiivisella tasolla. Oppimisprosesseja tutkittiin etnografisen tutkimusstrategian keinoin neljän vuoden ajan metalliteollisuuden yrityksessä. Oppimisprosessien nähtiin käynnistyvän yksilötasolla ja oppimisen siirtymisessä kollektiiviselle tasolle merkittävässä roolissa olivat esimiesten tuki ja oppimisprosessien fasilitointi.

LMX-teorian mukaan hyvälaatuisissa suhteissa tapahtuva vaihdanta tarjoaa alaiselle enemmän liikkumavaraa työtehtävissä kehittymisessä, sillä näissä suhteissa alaiset saavat enemmän vastuuta ja vaikutusvaltaa päätöksenteossa verrattuna huonolaatuisiin suhteisiin (Hackman & Johnson, 2009, 91). Tutkimuksissa onkin huomattu, että esimies-alaisuuden laatu on positiivisesti yhteydessä alaisten esimiehiltään saadun tiedon määrään ja laatuun (Sias, 2005), työssä suoriutumiseen (ks. Gerstner & Day, 1997) ja halukkuuteen työskennellä yli odotusten ja työvaatimusten (Ilies, Nahrgang & Morgeson, 2007). Myös työtoverien välisen vaihdannan laatu on positiivisessa yhteydessä saadun tiedon laatuun (Sias, 2005) ja työssä suoriutumiseen (Seers, 1989). Nämä tekijät eivät suoraan liity työssä oppimiseen, mutta oppimiseen sisällytetään ajatus uuden tiedon luomisesta ja hankkimisesta (esim. Eraut, 2004; Fenwick, 2010; Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004) sekä työskentelyn nopeutuminen ja sujuvoituminen (esim. Eraut, 2004). Lisäksi työssä oppimisen mahdollisuuksia voi syntyä sellaisissa tilanteissa, joissa pääsee tekemään oman työn ulkopuolisia tehtäviä (esim. Collin, 2002). Erautin (2004) mukaan työssä oppimisen onnistuminen on riippuvaista työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadusta. Kaiken kaikkiaan

parempilaatuisten vuorovaikutussuhteiden seurauksena työntekijälle voi syntyä enemmän ja parempia työssä oppimisen mahdollisuuksia.

Työtoverisuhteiden tutkimus on jäänyt verrattain vähemmälle kuin esimies-alaissuhteiden tutkimus, joten tässä tutkielmassa haluttiin ottaa molemmat työpaikan vuorovaikutussuhteet huomioon. Molemmat suhdetyypit muodostavat myös työyhteisön ytimen ja rakentavat vuorovaikutuksessa organisaation ilmapiiriä ja kulttuuria. Näiden suhteiden laatu on erityisen merkityksellinen yksittäiselle työntekijälle. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen toteuttaminen.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä

Tutkielman tavoitteena on kartoittaa työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista ja selvittää, miten työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu selittää työntekijän kokemusta työssä oppimisen mahdollisuuksista omassa työyhteisössään. Marsickin ja Watkinsin (2003) mukaan huomattava määrä merkittävästä työssä oppimisesta on strukturoimatonta, informaalista ja tapahtuu työnohessa, työryhmissä ja vuorovaikutuksen yhteydessä. Silti oppimisen mallit keskittyvät strukturoituihin oppimiskokemuksiin ja koulutuksiin. Yksilön työssä oppimiseen liitetään vahvasti ympäröivän organisaation kulttuuri ja etenkin sen merkitys oppimisen edellyttäjänä (esim. Weick & Ashford, 2001). Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin tavoittamaan työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista, joissa korostuvat etenkin informaalit ominaisuudet ja vuorovaikutussuhteiden merkitys. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

TK1: Millaisena työntekijät kokevat työssä oppimisen mahdollisuutensa?

TK2: Miten työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu on yhteydessä työntekijän kokemuksiin työssä oppimisen mahdollisuuksista?

Työssä oppimisesta on edelleen vain vähän empiiristä tutkimusta, joka olisi keskittynyt niihin edellytyksiin, jotka mahdollistavat työntekijöiden oppimisen (Walumbwa ym., 2009).

Marsickin ja Watkinsin (2003) mukaan organisaatioiden tulisi kehittää sellaista ilmapiiriä ja kulttuuria, jotka tukevat informaalista oppimista. Tällaista ilmapiiriä ja kulttuuria rakentavat sellaiset ihmiset, jotka voivat vaikuttaa muiden oppimiseen. Työssä oppimiseen onkin usein liitetty työpaikan vuorovaikutussuhteet: esimies-alaissuhteet ja työtoverisuhteet (esim. Peroune, 2007; Walumbwa ym., 2009). Esimiehillä ja työtovereilla nähdään tutkimusten perusteella olevan fasilitoiva ja mahdollistava rooli työssä oppimisessa (esim. Ellinger, 2005; Peroune, 2007; Warhurst, 2013). Hyvälaatuisten suhteiden on nähty sisältävän kunnioitusta, luottamusta ja velvollisuudentunnetta (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000). Hyvälaatuisiin suhteisiin yhdistetään myös mentoroivaa vuorovaikutusta, joka on yhteydessä kehittymiseen ja oppimiseen (esim. Kram & Isabella, 1985; Sias, 2009). Aiemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että työpaikan vuorovaikutussuhteet ovat merkityksellisiä työssä oppimisen

mahdollisuuksien kannalta. Tässä tutkimuksessa uskotaan, että työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu on yhteydessä työntekijöiden kokemuksiin työssä oppimisen mahdollisuuksista. Kaksi hypoteesia muodostettiin:

H1: Esimies-alaissuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin.

H2: Työtoverisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on luonteeltaan kartoittava ja selittävä. Tutkimuksessa noudatettiin survey-tutkimusstrategiaa, jossa tyypillistä on kerätä tietoa standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 130). Survey-tutkimuksessa keskeisenä aineistonkeruumenetelmänä käytetään kyselylomaketta ja aineisto käsitellään yleensä kvantitatiivisesti (Hirsjärvi ym., 2007, 188–189). Tutkimuksessa käytettiinkin kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Lisäksi tutkimus perustuu postpositivistiseen tutkimustraditioon, jonka mukaan sosiaalisessa maailmassa vallitsee keskinäinen riippuvuus. Postpositivistisessa tutkimuksessa tavoitteena on joko tarjota syy-seuraussuhteita tai selittää ilmiöiden välisiä yhteyksiä. (Braithwaite & Baxter, 2008, 7.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin nimenomaan selittämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Iso osa työpaikan vuorovaikutussuhteita käsittelevästä tutkimuksesta on tehty postpositivistisen tutkimustradition lähtökohdista (Sias, 2009, 2).

4.2.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake. Aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana eli kyseessä oli poikittaistutkimus (Vastamäki, 2007, 126). Kyselytutkimuksen etuna on sen tehokkuus: lomakkeella voi kerätä laajan aineiston ja saada paljon vastaajia suhteellisen nopeasti (Hirsjärvi ym., 2007, 190). Huolellisesti suunniteltu kyselylomake on tutkimuksen onnistumisen edellytys, sillä huonosti muotoillut kysymykset voivat aiheuttaa virheitä vastaamisessa (Heikkilä, 2008, 47).

Kyselylomake rakennettiin aiempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten pohjalta. Lomake sisälsi neljä osiota: taustatiedot, esimies-alaissuhteen laatu, työtoverisuhteen laatu ja työssä oppimisen mahdollisuudet. Kyselylomake löytyy kokonaisuudessaan liitteistä (liite 1). Lisäksi lomakkeen alussa oli saatekirje, jossa annettiin perustiedot tutkimuksen tavoitteesta, tarkoituksesta ja tutkimuksen tekijästä, kerrottiin aineiston käyttötavoista ja esiteltiin lomakkeen rakenne.

Kyselylomake on tärkeää testata ennen varsinaista aineiston keruuta, jotta voidaan varmistaa, että annetut ohjeet ja väittämät ovat selkeitä ja yksiselitteisiä, vastausvaihtoehdot ovat toimivia, eikä lomake ole liian raskas ja pitkä (Heikkilä, 2008). Tämän tutkimuksen esitestaamiseen pyydettiin viisi henkilöä. Neljä henkilöä oli tutkimuksen tekijän lähipiiristä ja yksi henkilö työskenteli organisaatiossa, josta varsinainen aineisto kerättiin. Esitestauksessa lomake todettiin pääosin toimivaksi, eikä suuria muutoksia tarvinnut enää tehdä. Muutaman väittämän muotoa hiottiin ja yksi skaala muutettiin vastaamaan paremmin kohdeorganisaation rakennetta. Esitestauksen avulla tarkistettiin myös, että vastaukset tallentuvat oikein, eikä teknisiä koodausvirheitä havaittu.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Helsingin yliopiston sähköisellä e-lomakkeella (<https://elomake.helsinki.fi>). Aineiston keruusta sovittiin yhden viestintäalan organisaation kanssa ja kyselyä levitettiin heidän sähköpostilistojensa avulla. Vastaanottajat valittiin satunnaisotannalla organisaation sisäältä. Kyseessä on kuitenkin näyte, sillä otanta ei koskenut koko henkilöstöä, vaan organisaatio valitsi satunnaisesti otoksen, jolle kysely lähetettiin. Saatteessa vastaajille kerrottiin, ettei vastaajia tai heidän työorganisaatiotaan tulla mainitsemaan tutkimuksessa nimellä tai muutenkaan tunnistettavasti. Kolme tutkimuksessa käytettyä mittaria oli asetettu lomakkeella pakollisiksi kysymyksiksi, mutta avokysymyksiin, taustatietoihin ja muihin kartoitaviin kysymyksiin pystyi jättämään vastaamatta. Vastausaikaa kyselyyn oli 7.2.-27.2.2019 eli kyselylomaketta pidettiin auki kolmen viikon ajan.

4.2.2 Vastaajat

Kyselylomaketta levitettiin yhteensä 433 henkilölle. Vastauksia saatiin määräaikaan mennessä 131 kappaletta, jolloin vastausprosentiksi muodostui noin 30%. Vastausprosentti jäi

siis melko alhaiseksi. Kyselylomaketutkimuksissa tällainen on varsin tyypillistä ja vastausmäärät usein jäävätkin alle 50%:n suuruiseksi (Vehkalahti, 2008, 44).

Vastaajista miehiä oli 40% (n = 52), naisia 59% (n = 76) ja 1% (n = 1) oli valinnut ”muu”. Kaksi vastaajaa ei ilmoittanut sukupuoltaan. Vastaajien ikäjakauma on esitetty taulukossa 1. Alle 20 vuotiaita vastaajia ei ollut ollenkaan ja suurin osa vastaajista sijoittui ikäluokkiin 40–49 vuotiaat ja 50–59 vuotiaat.

Taulukko 1: Vastaajien ikäjakauma

Ikä	Frekvenssi (f)	%
Alle 20 vuotta	0	0
21–29 vuotta	5	3.8
30–39 vuotta	22	16.8
40–49 vuotta	39	29.8
50–59 vuotta	51	38.9
Yli 60 vuotta	14	10.7
Yhteensä	131	100.0

Taulukossa 2 esitellään vastaajien työsuhteiden kesto ja nykyisessä tehtävässä työskennelty aika. Vastaajat jakautuivat pääosin suhteellisen tasaisesti nykyisessä organisaatiossa työskenneltyjen vuosien mukaan. Jakauman perusteella voidaan päätellä, että suurimalla osalla vastaajista on useiden vuosien kokemus kohdeorganisaation toiminnasta ja siellä työskentelystä. Huomattavaa on se, että, vaikka työsuhteet ovat yleisesti ottaen olleet hyvinkin pitkiä, melkein puolet vastaajista on työskennellyt nykyisessä tehtävässään viisi vuotta tai alle.

Taulukko 2: Työsuhteen kesto ja nykyisessä tehtävässä työskennelty aika

	Aika	Frekvenssi (f)	%
Työsuhteen kesto	5 vuotta tai alle	21	16.0
	6–10 vuotta	17	13.0
	11–15 vuotta	20	15.3
	16–20 vuotta	20	15.3
	21–25 vuotta	22	16.8
	26–30 vuotta	11	8.4
	Yli 30 vuotta	20	15.3
	Yhteensä	131	100.0
Nykyisessä tehtävässä työskennelty aika	Alle vuoden	21	16.0
	1–2 vuotta	19	14.5
	3–5 vuotta	22	16.8
	6–10 vuotta	24	18.3
	11–15 vuotta	10	7.6
	16–20 vuotta	16	12.2
	Yli 20 vuotta	19	14.5
	Yhteensä	131	100.0

Suurin osa vastaajista eli 75% (n = 98) oli suorittanut joko alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon. Vastaajat työskentelivät pääosin asiantuntijatehtävissä (40%, n = 52), vaativissa asiantuntijatehtävissä (28%, n = 36) tai toimihenkilöinä (21%, n = 27). He tekivät töitä enimmäkseen pienissä (51%, n = 66) tai keskisuurissa (40%, n = 51) tiimeissä.

4.2.3 Muuttujat

Tutkimuksessa hyödynnettiin valmiita ja testattuja mittareita. Mittarit olivat alkujaan englanninkielisiä, joten niiden kääntämisessä tuli noudattaa huolellisuutta. Mittarien väittämät saattavat sisältää kulttuurisesti latautuneita käsitteitä, joten käännöksissä tuli pohtia käsitteiden sopivuutta suomalaiseen kulttuuriin ja kokemusmaailmaan. Valmiiden ja hyväksi havaittujen mittarien hyödyntäminen on kuitenkin perusteltua, sillä uuden mittarin

kehittäminen on vaativaa ja voi viedä paljon aikaa. Hyödyntämällä valmista mittaria tutkimustuloksia voi verrata myös aiempiin tuloksiin. (Vastamäki, 2007, 132–135.)

Mittareita suunnitellessa tulee huomioida, miten tarkkoja vastauksia halutaan (Heikkilä, 2008, 47). Mitta-asteikko vaikuttaa siihen, mitä analyysimenetelmiä aineistolle on mahdollista käyttää (Vehkalahti, 2008, 27). Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit edustavat Likertin asteikkoa, joka on hyvin yleinen nimenomaan asenne- ja mielipidetutkimuksissa (Heikkilä, 2008, 53). Likertin asteikko on järjestysasteikko, mutta käytännössä sitä käytetään usein välimatka-asteikollisena mittarina (Valli, 2007, 115). Likertin asteikko voi olla esimerkiksi viisi- tai kuusiportainen. Sitä hyödynnetään usein mielipideväittämässä, joissa tyypillisesti toisena ääripäänä on ”täysin samaa mieltä” ja toisena ääripäänä ”täysin eri mieltä” (Heikkilä, 2008, 53). Vastauksien sanoituksen voivat kuitenkin myös vaihdella väittämien mukaan. Pariton määrä vastausvaihtoehtoja antaa vastaajalle mahdollisuuden olla ottamatta kantaa väittämään valitsemalla keskimmäisen, neutraalin vaihtoehdon. Parillinen määrä vastausvaihtoehtoja taas pakottaa vastaajan valitsemaan kannan ja tällaista ratkaisua voidaan perustella esimerkiksi sillä, että aiheesta oletetaan olevan jokin mielipide. (Valli, 2007, 115–116.)

Tutkimuksessa käytettävien mittarien sisältämistä väittämistä täytyy tehdä summamuuttujat, jotta niitä voidaan käyttää tilastollisissa testeissä. Summamuuttujan ideana on yhdistää useampi samankaltaista ominaisuutta mittaava muuttuja yhdeksi muuttujaksi (Nummenmaa, 2008, 151). Täytyy kuitenkin ymmärtää, millainen mittari on kyseessä ja koostuuko se esimerkiksi alamittareista (Pallant, 2013, 89). Tässä tutkimuksessa summamuuttujat muodostettiin alkuperäisten mittarien mukaisesti. Summamuuttujia muodostaessa tulisi tarkistaa muuttujien väliset korrelaatiot ja konsistenssi. Mittarien sisäisten yksittäisten muuttujien välisen korrelaation tulisi pääsääntöisesti olla yli .30 (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010, 125).

Mittarien luotettavuuden eli reliabiliteetin arvioinnissa käytettiin Cronbachin alfaa (α). Cronbachin alfa kertoo mittarin sisäisestä yhteneväisyydestä eli, mittaavatko kaikki väittämät samaa latenttia muuttujaa (Pallant, 2013). Alfa-arvot voivat vaihdella 0 ja 1 välillä, ja mitä korkeampi alfa on, sitä luotettavampana mittaria pidetään. Yleensä sanotaan, että arvot .60 ja .70 välillä ovat hyväksyttävyyden alarajalla (Hair ym., 2010, 92). Yli .80 arvoja pidetään kuitenkin toivottavana (Pallant, 2013). Alfa-suuruuteen vaikuttaa myös mittarin väittämien

lukumäärä, jolloin pidempi mittari tuottaa yleensä suuremman alfan arvon (Hair ym., 2010, 125). Summamuuttujien tulkitsemisen helpottamiseksi laskettiin muuttujien havaintoarvoista keskiarvo, jolloin summamuuttujan mittayksikkö on sama kuin alkuperäisten muuttujien (Nummenmaa, 2008, 151).

Esimies-alaissuhteen laatu. Esimies-alaissuhteen laatua mitattiin tässä tutkimuksessa Graenin ja kumppaneiden kehittämällä LMX 7 -mittarilla (Graen, Novak & Sommerkamp, 1982). LMX 7 on esimies-alaissuhteen laadun käytetyimpiä mittareita ja sitä pidetään hyvin reliabelina ja validina (Gerstner & Day, 1997; Graen & Uhl-Bien, 1995; Hackman & Johnson, 2009). LMX 7 kartoittaa esimies-alaissuhteen laadun kolmea ulottuvuutta: kunnioitusta, luottamusta ja velvollisuudentunnetta. Näistä ulottuvuuksista rakentuvat hyvälaatuiset, vahvat kumppanuussuhteet. (Northouse, 2016, 154.) Vaikka ulottuvuuksia on useita, ne korreloivat keskenään niin vahvasti, että niistä muodostuu yksi mitta (Graen & Uhl-Bien, 1995).

LMX 7 -mittari koostui seitsemästä väittämästä, joissa asteikko oli yhdestä viiteen. Asteikon vastauksien sanoitukset vaihtelivat väittämien mukaan. Skaalan matalat arvot kuvasivat huonompilaatuista suhdetta ja skaalan yläpään arvot hyvälaatuista suhdetta. Mittarin väittämät suomennettiin ja muotoiltiin sujuvammiksi. Käännöksessä hyödynnettiin Venesjärven (2013) pro gradu -tutkielmaansa tekemää suomennosta mittarista. Mittarin käännöksessä päädyttiin myös samaan ratkaisuun kuin Venesjärvi (2013), joka oli viimeisen väittämän muotoillut: ”Suhteeni esimieheeni on toimiva”, kun taas alkuperäisessä mittarissa kysytään suhteen tehokkuudesta. Suhteen kuvailemista ”tehokkaaksi” ei koettu sopivan suomalaiseen kulttuuriin.

Esimies-alaissuhteen laatua kuvaavista seitsemästä väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja alkuperäisen LMX 7 -mittarin mukaisesti (ks. taulukko 3). Mittarin Cronbachin alfaksi saatiin .87. Mittarin reliabiliteettia voidaan siis pitää hyvänä tässä tutkimuksessa. Aiemmissa tutkimuksissa alfat ovat pitkälti vaihdelleet .80 ja .90 välillä (Graen & Uhl-Bien, 1995). Lisäksi tarkasteltiin mittarin sisäisiä yksittäisten muuttujien välisiä korrelaatioita ja kaikki todettiin hyväksyttäväksi. Korrelaatiot vaihtelivat välillä .39–.71.

Taulukko 3: Esimies-alaissuhteen laatu -keskiarvosummamuuttuja

Summamuuttuja	Väittämät	α
Esimies-alaissuhteen laatu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiedätkö yleensä, kuinka tyytyväinen esimiehesi on työsuoritukseesi? 2. Kuinka hyvin esimiehesi ymmärtää sinun työhösi liittyvät ongelmat ja tarpeet? 3. Kuinka hyvin esimiehesi tunnistaa kykysi ja mahdollisuutesi? 4. Kuinka todennäköistä on, että esimiehesi käyttäisi asemaansa hyväkseen auttaakseen sinua ratkaisemaan työhösi liittyviä ongelmia? 5. Kuinka todennäköistä on, että esimiehesi käyttäisi asemaansa hyväkseen pelastaakseen sinut pulasta? 6. Luotan esimieheeni tarpeeksi puolustaakseni hänen ratkaisujaan, jos hän ei ole itse paikalla. 7. Suhteeni esimieheeni on toimiva. 	.87

Työtoverisuhteen laatu. Työtoverisuhteita koskevassa osiossa vastaajaa pyydettiin miettimään erityisesti yhtä läheisintä työtoveria. Läheisimmän työtoverisuhteen laadun mittaamiseen hyödynnettiin tässä tutkimuksessa muunneltua LMX 7 -mittaria. Esimerkiksi Sherony ja Green (2002) ovat onnistuneesti mitanneet työtoverisuhteiden laatua sanoittamalla uudelleen LMX 7 -mittarin. LMX 7 -mittarin väittämät muokattiin siis koskemaan vastaajan arviota työtoverisuhteistaan. Käytännössä sana ”esimies” korvattiin sanalla ”työtoveri”. Mittari sisälsi seitsemän väittämää, joiden skaala oli yhdestä viiteen. Asteikon vastauksien sanoitukset vaihtelivat väittämien mukaan. Matalat arvot kuvasivat huonompilaatuista suhdetta ja korkeammat arvot hyvälaatuista suhdetta.

Työtoverisuhteiden laatua kuvaava keskiarvosummamuuttuja muodostettiin alkuperäisen mittarin mukaisesti seitsemästä väittämästä ja sen alfaksi saatiin .88 (ks. taulukko 4). Mittarin reliabiliteettia voidaan siis pitää hyvänä tässä tutkimuksessa. Aiemmassa tutkimuksessa Sherony ja Green (2002) ovat saaneet mittarin alfaksi .92. Lisäksi tarkasteltiin mittarin sisäisiä yksittäisten muuttujien välisiä korrelaatioita ja kaikki todettiin hyväksyttäväksi. Korrelaatiot vaihtelivat välillä .45–.79.

Taulukko 4: Työtoverisuhteen laatu -keskiarvosummamuuttuja

Summamuuttuja	Väittämät	α
Työtoverisuhteen laatu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiedätkö yleensä, kuinka tyytyväinen työtoverisi on työsuoritukseesi? 2. Kuinka hyvin työtoverisi ymmärtää sinun työhösi liittyvät ongelmat ja tarpeet? 3. Kuinka hyvin työtoverisi tunnistaa kykysi ja mahdollisuutesi? 4. Kuinka todennäköistä on, että työtoverisi käyttäisi asemaansa hyväkseen auttaakseen sinua ratkaisemaan työhösi liittyviä ongelmia? 5. Kuinka todennäköistä on, että työtoverisi käyttäisi asemaansa hyväkseen pelastaakseen sinut pulasta? 6. Luotan työtoveriini tarpeeksi puolustaakseni hänen ratkaisujaan, jos hän ei ole itse paikalla. 7. Suhteeni työtoveriini on toimiva. 	.88

Työssä oppiminen. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita työssä oppimisen informaaleista ja vuorovaikutteisista puolista. Tätä varten mittariksi valittiin Marsickin ja Watkinsin (2003) Dimensions of the Learning Organization Questionnaire eli DLOQ. DLOQ mittaa yksilön käsitystä organisaation ilmapiiristä, kulttuurista, käytännöistä ja rakenteista, jotka vaikuttavat yksilöiden oppimiseen. DLOQ-mittari on kehitetty tukemaan informaalia, työnohessa ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, joka jää ohjattujen koulutusten ja valmennusten ulkopuolelle.

Alkuperäinen DLOQ-mittari koostuu 43:sta väittämästä, jotka jakautuvat seitsemään osioon. Jokainen seitsemästä osiosta kuuluu joko ihmistason muuttujiin tai rakennetason muuttujiin. Mittaria on hyödynnetty yli 200 yrityksessä ja siinä on todettu olevan hyvä validiteetti ja reliabiliteetti. (Marsick & Watkins, 2003.) Alkuperäisen mittarin ollessa hyvin laaja käytettiin tässä tutkimuksessa Yangin (2003) konfirmatorisen faktorianalyysin avulla määrittämää lyhennettyä versiota, jossa jokainen seitsemästä osiosta sisälsi kolme väittämää. Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ihmisten välisistä suhteista, eikä niinkään organisaation rakenteeseen liittyvistä tekijöistä, mittaria vielä lyhennettiin ottamalla mukaan vain ihmistason muuttujiin kuuluvat neljä osiota, jotka olivat: jatkuvien oppimismahdollisuuksien luominen, kyselemisen ja dialogin edistäminen, yhteistyön ja yhdessä oppimisen

rohkaiseminen sekä ihmisten voimaannuttaminen kohti yhteistä näkemystä. Marsickin ja Watkinsin (2003) mukaan ihmistason muuttajat kuvastavat nimenomaan oppimiskulttuuria ja ovat suhteellisen erillään rakennetason muuttujista. Yang (2003) vahvisti tämän rakenneyhtälömallilla, jonka tuloksena syntyneessä rakennemallissa ihmistason muuttajat vaikuttivat rakennetason muuttujiin. Tällä tavoin tässä tutkimuksessa sovellettuun DLOQ-mittariin jäi yhteensä 12 väittämää.

Tutkimusta varten DLOQ-mittarin 12 väittämää suomennettiin ja käännöksiä muotoiltiin sujuvammiksi. Englanninkielisessä mittarissa kaikki väittämät alkoivat sanoin ”In my organization” tai ”My organization”, mitä ei koettu suomalaisen käännökseen ja kulttuuriin sopivaksi, joten ilmaisu joko poistettiin tai korvattiin sanalla ”Työpaikallani”. Sanan toistaminen tuntui myös turhalta, sillä vastaajia ohjeistettiin pohtimaan, kuinka nykyisellä työpaikalla tuetaan ja hyödynnetään oppimista. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, miten paljon väittämät vastaavat heidän omaa kokemustaan siitä, miten työpaikalla tuetaan ja hyödynnetään oppimista. Mittarin asteikko oli yhdestä viiteen, jossa yksi (1) tarkoitti ”ei juuri koskaan” ja viisi (5) tarkoitti ”lähes aina”.

Työssä oppimisen mahdollisuuksia kuvaavista 12 väittämästä muodostettiin neljä keskiarvosummamuuttujaa alkuperäisen mittarin ulottuvuuksien perusteella. Muodostettujen keskiarvosummamuuttujien nimet olivat jatkuva oppiminen, kyseleminen ja dialogi, yhteistyö ja tiimissä oppiminen sekä voimaannuttaminen. Lisäksi muodostettiin koko mittaria kuvaava keskiarvosummamuuttuja. Koko työssä oppimisen mahdollisuuksien -mittarin alfaksi saatiin .90 eli mittarin reliabiliteetti oli erinomainen. Esimerkiksi Yangin (2003) tutkimuksessa koko mittarin alfa oli .93 ja ulottuvuuksien alfat vaihtelivat .68 ja .83 välillä. Ulottuvuuksien sisäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä .31–.60 ja todettiin hyväksyttäviksi. Taulukossa 5 on esitelty työssä oppimisen mahdollisuuksien keskiarvosummamuuttujat. Työssä oppimisen mahdollisuuksien ulottuvuudet on määritelty Marsickin ja Watkinsin (2003, 139) mukaisesti.

Taulukko 5: Työssä oppimisen mahdollisuudet -keskiarvosummamuuttuja

Summamuuttuja	Määritelmä	Väittämät	α
Jatkuva oppiminen	Oppiminen on suunniteltu osaksi työtä niin, että ihmiset voivat oppia työssään; tarjotaan mahdollisuuksia jatkuvaan koulutukseen ja kasvuun.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Työntekijät auttavat toisiaan oppimaan. 2. Työntekijöille annetaan aikaa tukea oppimista. 3. Työntekijöitä palkitaan oppimisesta. 	.67
Kyseleminen ja dialogi	Ihmiset saavat tuottavat päättelykyvyt esittääkseen näkemyksensä sekä kyvyn kuunnella ja tutkia muiden näkemyksiä; kulttuuri tukee kyseenalaistamista, palautetta ja kokeilua.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Työntekijät antavat avointa ja rehellistä palautetta toisilleen. 2. Aina kun työpaikallani ihmiset esittävät oman näkemyksensä, he kysyvät myös toisten työntekijöiden mielipiteitä. 3. Työntekijät käyttävät aikaa rakentaakseen luottamusta toistensa välille. 	.74
Yhteistyö ja tiimissä oppiminen	Työ on suunniteltu hyödyntämään ryhmiä, jotta päästään erilaisten ajattelutapojen äärelle; ryhmien odotetaan oppivan ja työskentelevän yhdessä; yhteystyötä arvostetaan ja palkitaan kulttuurissa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiimeillä/ työryhmillä on vapaus mukauttaa tavoitteitaan tarvittaessa. 2. Tiimit/ työryhmät arvioivat ajatteluaan uudelleen yhteisen keskustelun tai saadun tiedon perusteella. 3. Tiimit/ työryhmät luottavat siihen, että organisaatio toimii heidän suositustensa mukaisesti. 	.77
Voimaannuttaminen	Ihmiset osallistuvat yhteisen vision asettamiseen, omistamiseen ja toteuttamiseen; vastuu on jaettu lähelle päätöksentekoa, jotta ihmiset ovat motivoituneita oppimaan kohti sitä, mistä ovat vastuussa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Työpaikallani annetaan tunnustusta työntekijöille, jotka ovat aloitteellisia. 2. Työpaikallani annetaan työntekijöiden hallita työssä suoriutumiseensa vaadittavia resursseja. 3. Työpaikallani tuetaan työntekijöitä, jotka ottavat harkittuja riskejä. 	.74

Lisäksi työssä oppimisen mahdollisuuksia kartoitettiin kahdella avoimella kysymyksellä. Ensimmäisessä vastaajaa pyydettiin kuvailemaan, millaisten tekijöiden hän on kokenut

mahdollistavan oppimisen työssä. Toisessa vastaajaa pyydettiin kuvailemaan, millaisten tekijöiden hän on kokenut haitanneen tai estäneen mahdollisuuksia oppia työssä.

4.2.4 Analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin tilastollisilla menetelmillä. Analyysissa käytettiin IBM SPSS Statistics -ohjelmistoa (versio 25). Lisäksi avovastausten luokittelussa ja koodauksessa hyödynnettiin apuna Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelmaa. Muuttujien jakaumia kuvattiin tilastollisten tunnuslukujen avulla. Kuvaamisessa hyödynnettiin frekvenssejä (f), prosenttijakaumia, keskiarvoja (ka), keskihajontoja (kh) ja muuttujien saamia minimi- ja maksimiarvoja. Frekvenssillä tarkoitetaan havaintojen lukumääriä eli kuinka monta tietyn tyyppistä havaintoa aineistossa esiintyy. Keskiarvo kuvaa sitä, millainen käsitys tai kokemus vastaajilla on keskimäärin ollut tutkittavasti ilmiöstä. Keskiarvon kanssa raportoidaan aina myös keskihajonta, joka ilmoittaa havaintojen keskimääräisen etäisyyden keskiarvosta. (Nummenmaa, 2008, 54–63.) Käytännössä keskihajonta ilmoittaa siis, kuinka yhteneväisiä havainnot ovat olleet vastaajien kesken.

Tilastollisessa tutkimuksessa tärkeää on hypoteesin testaaminen, jonka avulla pyritään selvittämään, voidaanko tulokset yleistää koskemaan myös koko populaatiota (Nummenmaa, 2008, 135). Testaamisessa tutkimushypoteesia vastaan asetetaan niin sanottu nollahypoteesi, jonka mukaan ilmiö ei esiinny populaatiossa. Jos nollahypoteesi kumoutuu, tulokset eivät luultavasti ole sattumaa, vaan kuvaavat aitoja yhteyksiä populaatiossa. (Dancey & Reidy, 2014, 139–140.) Testaamisessa käytetään apuna havaittuja merkitsevyystasoja eli p-arvoja, jotka ilmoittavat, millä todennäköisyydellä vaihtoehtoinen hypoteesi on väärä (Nummenmaa, 2008, 137–138). Toisin sanoin p-arvojen perusteella voidaan päätellä, millä todennäköisyydellä tutkimushypoteesi on oikein. Tulokset on yleisesti tapana raportoida p-arvolle asetettujen merkitsevyystasojen avulla: $p < 0.001$ on tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0.01$ on tilastollisesti merkitsevä ja $p < 0.05$ on tilastollisesti melkein merkitsevä (Metsämuuronen, 2011, 441).

Esimies-alaissuhteen laadun, työtoverisuhteen laadun ja työssä oppimisen mahdollisuuksien välistä yhteisvaihtelua haluttiin tutkia lineaarisen regressioanalyysin avulla.

Regressioanalyysillä on mahdollista tutkia useiden riippumattomien muuttujien yhteyttä yhteen riippuvaan muuttujaan (Tabachnick & Fidell, 2007, 117). Regressioanalyysiin sisältyy

tiettyjä oletuksia, joiden täytyminen tulee tarkistaa. Oletukset liittyvät otoskokoon, poikkeaviin havaintoihin, muuttujien väliseen lineaariseen yhteyteen, riippuvan muuttujan normaalijakautuneisuuteen ja riippumattomien muuttujien multikollinearisuuteen (Dancey & Reidy, 2014, 404–405). Osan oletuksista voi tarkistaa regressioanalyysin jälkeen residuaaleista eli jäännöksistä.

Kun halutaan tutkia muuttujien yhteisvaikutusta, otoskoon suhteen yleisenä sääntönä pidetään $N \geq 50 + 8m$, jossa m on riippumattomien muuttujien määrä. Jos halutaan tutkia yksittäisten muuttujien merkitsevyyttä erikseen $N \geq 104 + m$. (Tabachnick & Fidell, 2007, 123.) Tässä tutkimuksessa $N = 131$ ja $m = 2$, jolloin molemmat otoskoon ehdot täyttyivät.

Poikkeavat havainnot eli selvästi muusta joukosta erottuvat havainnot vaikuttavat regressiokertoimeen ja sitä kautta regressioanalyysin ratkaisuun (Tabachnick & Fidell, 2007, 124). Poikkeavien havaintojen esiintymistä muuttujissa tarkasteltiin boxplot -kuvien avulla. Työtoverisuhteen laatu -summamuuttujassa huomattiin harvinaisen poikkeava havainto. Havainto tarkistettiin, eikä siinä huomattu virhettä, vaan todettiin sen olevan aito, muita havaintoja selkeästi matalampi arvo. Havainto haluttiin pitää mukana analyysissa, mutta sitä täytyi muuttaa vaikutuksen vähentämiseksi. Yksi tapa on muuttaa havainnon arvoa siten, että se on yhden yksikön matalampi kuin toiseksi matalin arvo (Tabachnick & Fidell, 2007, 77). Tällä tavoin havainto säilyi matalimpana arvona, mutta se ei ollut enää yhtä poikkeava kuin aikaisemmin.

Viimeiseksi ennen regressioanalyysin suorittamista muuttujien välisiä lineaarisia yhteyksiä tutkittiin sirontakuvioiden ja korrelaatioiden avulla (ks. Pallant, 2013). Sirontakuvioiden perusteella esimies-alaissuhteen laatu ja työtoverisuhteiden laatu olivat positiivisesti ja lineaarisesti yhteydessä kaikkiin työssä oppimisen mahdollisuuksien keskiarvosummamuuttujiin ja koko työssä oppimisen mahdollisuuksien -mittariin. Korrelaatiomatriisin avulla vielä varmistettiin, että muuttujat todella korreloivat keskenään tarpeeksi voimakkaasti ja merkitsevästi.

Analyysi suoritettiin standardimenetelmällä (engl. standard multiple regression). Standardiregressio on kaikista käytetyin regressiomenetelmä, jossa kaikki riippumattomat eli selittävät muuttujat lisätään yhtälöön samanaikaisesti (Pallant, 2013, 155). Jokainen muuttuja arvioidaan ikään kuin se olisi lisätty regressioon kaikkien muiden selittäjien jälkeen. Tuloksia

tulkitsessa tulee huomioda sekä koko mallin selitysaste että yksittäisten muuttujien yksilöllinen selitysvoima. (Tabachnick & Fidell, 2007, 136–138.)

Ennen varsinaisten tulosten tulkintaa tarkistettiin regressioanalyysin oletusten täyttyminen. Regressioanalyysi olettaa, etteivät selittävät muuttujat ole keskenään multikollinearisia eli niiden välillä ei ole liian korkeaa korrelaatiota. Tämän voi tarkistaa toleranssi- ja VIF-arvoista. Toleranssin ollessa alle .10 tai VIF-arvon ollessa yli 10 viittaa muuttujien väliseen multikollinearisuuteen. (Pallant, 2013, 164.) Tässä tutkimuksessa toleranssin arvo oli .84 ja VIF-arvo 1.19, jolloin voidaan päätellä, etteivät selittäjät ole multikollinearisia.

Regressioanalyysin jälkeen tarkastellaan myös residuaaleja eli jäännöksiä. Jäännösten tulisi olla normaalijakautuneita, lineaarisia, homoskedastisia ja toisistaan riippumattomia (Pallant, 2013, 164). Jäännökset tarkastettiin graafisesti normaalijakaumakuvioiden ja sirontakuvioiden avulla. Sirontakuvioista myös tarkistettiin, ettei havainnoissa ollut enää poikkeavia havaintoja. Lisäksi jäännöksille tehtiin Kolmogorov-Smirnovin -testi, joka testaa nollahypoteesia, jonka mukaan muuttuja noudattaa normaalijakaumaa (Nummenmaa, 2008, 143). Testin perusteella kaikki jäännökset olivat normaalisti jakautuneita ($p > .05$). Homoskedastisuus tarkoittaa jäännösten jakauman tasaisuutta eli jäännösten varianssin tulisi olla suunnilleen sama kaikilla riippuvan muuttujan havaituilla arvoilla (Tabachnick & Fidell, 2007, 127). Sirontakuvioita tarkastellessa havaittiin, että osassa jäännösten arvot aavistuksen kasvoivat muuttujan arvojen myötä. Regressioanalyysin oletusten todettiin kuitenkin täyttyvän kaikissa tapauksissa.

Kyselylomake sisälsi myös kaksi avointa kysymystä, jotka koskivat työssä oppimista mahdollistavia tekijöitä ja työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavia tai estäviä tekijöitä. Avointen kysymysten etuna on muun muassa se, että niissä voi ilmetä paremmin vastaajan mielipide ja ne voivat sisältää hyviä ideoita (Valli, 2007). Näitä vastauksia lähdettiin analysoimaan vertailemalla niitä keskenään ja luokittelemalla ryhmiin sisällön perusteella. Aluksi kaikki vastaukset luettiin läpi, jotta saatiin kokonaiskuva aineistosta. Luokittelun alussa ei kannata pyrkiä tiivistämään aineistoa liikaa, vaan mieluummin tulisi luoda pieniäkin eroja sisältäviä luokkia, jotta informaatiota ei kadoteta. Sisällöllisesti samankaltaiset luokat voidaan myöhemmin yhdistää. (Valli, 2010.) Luokittelussa jokaiselle vastaukselle koodattiin vähintään yksi sisältöä vastaava luokka. Yksi vastaus saattoi siis kuulua useampaan luokkaan.

5 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista ja selvittää, miten työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu selittää työntekijän kokemusta työssä oppimisen mahdollisuuksista. Tulosten käsittely aloitetaan käymällä ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa läpi sitä, millaisena työntekijät ovat kokeneet työssä oppimisen mahdollisuutensa. Tämän jälkeen käsitellään, miten esimies-alaissuhteen laatu ja työtoverisuhteen laatu ovat yhteydestä työntekijän kokemuksiin työssä oppimisen mahdollisuuksista.

5.1 Työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista

Taulukossa 6 on esitetty kaikkien tutkimusmuuttujien korrelaatiot ja kuvailevista tunnusluvuista keskiarvo (ka) ja -hajonta (kh) sekä minimi- ja maksimiarvot. Korrelaatiokertoimenä on käytetty Spearmanin ρ , koska kaikki muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista nykyisessä työyhteisössään. Työssä oppimisen mahdollisuuksia arvioitiin DLOQ-mittarilla, joka koostui neljästä ulottuvuudesta: jatkuvien oppimismahdollisuuksien luominen, kyselemisen ja dialogin edistäminen, yhteistyön ja yhdessä oppimisen rohkaiseminen sekä ihmisten voimaannuttaminen kohti yhteistä näkemystä. Vastaajat arvioivat, kuinka paljon väittämät vastasivat omaa kokemusta 5-portaisella Likert-asteikolla, jossa 1 merkitsi ”ei juuri koskaan” ja 5 ”lähes aina”. Skaalan yläpäähän sijoittuvat tulokset viittaavat kokemuksiin paremmista työssä oppimisen mahdollisuuksista ja alapäähän sijoittuvat tulokset huonommista oppimisen mahdollisuuksista.

Työssä oppimisen mahdollisuuksien keskiarvoksi saatiin 3.16, minkä voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että vastaajat kokivat työssä oppimisen mahdollistuvan melko hyvin. Ulottuvuuksista ”kyseleminen ja dialogi” sekä ”yhteistyö ja tiimissä oppiminen” sijoittuivat keskimääräisen arvon alapuolelle. ”Jatkuva oppiminen” ja ”voimaannuttaminen” sijoittuvat sen sijaan keskimääräisen arvon yläpuolelle. Tuloksista voidaan päätellä, että vastauksissa on jonkin verran hajontaa eli vastaajien kokemukset eivät ole olleet aivan yhteneväisiä.

Taulukko 6: Tutkimusmuuttujien korrelaatiot ja kuvailevat tunnusluvut

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	ka	kh	min	max
1. Esimies-alaisuuden laatu	1.000							3.72	.72	1.71	5.00
2. Työtoverisuhteen laatu	.368**	1.000						4.13	.64	2.14	5.00
3. Jatkuva oppiminen	.528**	.401**	1.000					3.29	.80	1.33	5.00
4. Kyseleminen ja dialogi	.456**	.469**	.627**	1.000				3.01	.84	1.00	5.00
5. Yhteistyö ja tiimissä oppiminen	.444**	.286**	.608**	.651**	1.000			3.12	.89	1.00	5.00
6. Voimaannuttaminen	.518**	.258**	.604**	.531**	.713**	1.000		3.22	.87	1.00	5.00
7. Työssä oppimisen mahdollisuudet	.567**	.400**	.830**	.823**	.878**	.834**	1.000	3.16	.73	1.17	4.92

N = 131; **p < .01

Työssä oppimisen mahdollisuuksia kartoitettiin myös kahdella avokysymyksellä. Ensimmäisessä vastaajaa pyydettiin kuvailemaan tekijöitä, jotka olivat mahdollistaneet oppimisen työssä, ja tähän kysymykseen saatiin yhteensä 97 vastausta. Vastaukset luokiteltiin sisällön perusteella ja yksi vastaus saattoi kuulua useampaan kuin yhteen luokkaan. Taulukossa 7 on esitelty työssä oppimisen mahdollistajia.

Taulukko 7: Työssä oppimisen mahdollistajia

Teema	Frekvenssi (f)	%
Esimiehen ja työnantajan tuki	51	31.68
Joustava työ ja työnkuva	40	24.84
Työtoverit, yhteistyö ja verkostot	32	19.88
Ilmapiiri ja kulttuuri	21	13.04
Omat asenteet ja motivaatio	14	8.7
Työvälineet	3	1.86
Yhteensä	161	100.0

Työssä oppimisen mahdollistajat luokiteltiin kuuteen teemaan. *Esimiehen ja työnantajan tuki* ilmeni laajana teemana, joka sisälsi muun muassa työnantajan järjestämät koulutukset ja, että esimies oli mahdollistanut osallistumisen niihin. Hieman yli puolessa vastauksista viitattiin eritavoin, että esimiesten ja työnantajan toiminta tukivat oppimisen mahdollisuuksia. Tärkeänä koettiin esimiehen osoittama kiinnostus, joustavuus ja luotettavuus. Oppimisen koettiin myös mahdollistuvan esimiehen antaessa vastuuta ja vapauden johtaa itse omaa työtään. *Joustava työ ja työnkuva* oli toinen laaja teema, joka sisälsi muun muassa uudet haasteet, työnkierron ja projektit. Työn ajallinen joustavuus ja ylipäättään aika koettiin tärkeinä, jotta oppimismahdollisuuksia syntyi ja voitiin hyödyntää.

Työtoverit, yhteistyö ja verkostot -teema sisälsi maininnat tuesta, muilta oppimisesta ja avoimuudesta. Noin kolmanneksessa vastauksista viitattiin jollain tavoin työtoverien, yhteistyön ja verkostojen merkitykseen työssä oppimisen mahdollistajina. Avoin tiedon jakaminen koettiin tärkeänä ja, että työtoverit olivat halukkaita auttamaan tarvittaessa. Ylipäättään työtovereiden fyysinen läheisyys mahdollisti oppimista. Noin viidenneksessä vastauksista mainittiin työssä oppimisen mahdollistajina organisaation *ilmapiiri ja kulttuuri*, jotka kannustivat oppimiseen ja kokeilemaan uusia asioita. Vastauksissa mainittiin myös

vapaus ideoida ja psykologinen turvallisuuden tunne, jotka vaikuttivat positiivisesti työssä oppimisen mahdollisuuksiin.

Vastauksissa nousivat esiin myös vastaajien *oman asenteet ja motivaatiot*, jotka mahdollistivat oppimisen. Oma halu, aktiivisuus ja aloitekyky olivat tällaisia tekijöitä. *Työvälineiden* toimivuus ja toisaalta uusi teknologia mainittiin muutamassa vastauksessa oppimisen mahdollistajina.

Toisessa avokysymyksessä pyydettiin kuvailemaan sellaisia tekijöitä, jotka olivat haitanneet tai estäneet mahdollisuuksia oppia työssä ja tähän saatiin 95 vastausta. Vastaukset luokiteltiin sisällön perusteella ja yksi vastaus saattoi kuulua useampaan kuin yhteen luokkaan.

Taulukossa 8 on esitelty työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavia tekijöitä.

Taulukko 8: Työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavia tekijöitä

Teema	Frekvenssi (f)	%
Ajanpuute ja työpaineet	51	36.96
Esimies ja työnantajan eivät tue oppimista	37	26.81
Ilmapiiri ja kulttuuri	16	11.59
Työnkuva	12	8.7
Rakenteelliset esteet	11	7.97
Työvälineet ja -resurssit	7	5.07
Omat asenteet ja motivaatio	4	2.9
Yhteensä	138	100.0

Työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavia ja estäviä tekijöitä luokiteltiin seitsemän teeman alle. *Ajanpuute ja työpaineet* mainittiin yli puolessa vastauksista. Kiire ja tehtävien päällekkäisyys haittasivat vastaajien oppimismahdollisuuksia ja esimerkiksi estivät heitä osallistumaan koulutuksiin. Jatkuva muutos, uuden tiedon tulva ja huonosti suunnitellut muutokset koettiin haittoina. *Esimies ja työnantaja eivät tue oppimista* -muodosti laajan teeman, joka mainittiin reilussa kolmanneksessa vastauksista. Teemaan sisältyivät muun muassa esimiehen välinpitämättömyys, vähättely ja painostus. Ylhäältä alas määrääminen, sekavat tavoitteet ja puutteet ohjeistuksessa koettiin oppimista estävinä tekijöinä. Tähän

teemaan kuuluivat myös maininnat, ettei vastaajalla ole ollut mahdollisuutta osallistua koulutuksiin tai ulkopuolisiin tilaisuuksiin esimiehen tai työnantajan takia.

Negatiivinen *ilmapiiri ja kulttuuri*, jossa ei jaettu tietoa ja vallitsi luottamuspuula, koettiin oppimista estävänä. Vastauksissa mainittiin muutosvastaisuus, oppimisen vähättely työyhteisössä ja etteivät kaikki olleet motivoituneita oppimaan. Virheitä ei saanut tehdä, eikä uusia asioita kannustettu kokeilemaan. Myös *työnkuvan* rutiininomaisuus, roolin kapeus ja haasteiden puuttuminen koettiin vaikuttavan negatiivisesti oppimisen mahdollisuuksiin.

Vastauksissa nousivat esiin myös *rakenteelliset esteet*. Näihin luettiin organisaation jäykkyys, byrokratia ja sisäiset siilot. Rakenteellisten esteiden koettiin vaikuttavan esimerkiksi siihen, ettei tieto liikkunut vapaasti. Pienessä osassa vastauksista mainittiin *työvälineiden ja -resurssien* puutteet. Järjestelmien toimimattomuus ja sopimattomuus työhön koettiin haittoina. Lisäksi muutamissa vastauksissa mainittiin *omien asenteiden ja motivaation* haittaavan työssä oppimista.

5.2 Vuorovaikutussuhteet työssä oppimisen mahdollistajina

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu on yhteydessä työntekijän kokemuksiin työssä oppimisen mahdollisuuksista. Ensimmäisen hypoteesin mukaisesti oletettiin, että esimies-alaissuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä työntekijän koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Vastaavasti toisen hypoteesin mukaisesti oletettiin, että työtoverisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä työntekijän koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Tässä luvussa molempia hypoteeseja käsitellään rinnakkain. Työpaikan vuorovaikutussuhteita taustoitettiin kysymällä suhteiden kestosta ja vuorovaikutuksen määrästä. Työtoverisuhteiden kohdalla vastaajia kehoitettiin miettimään yhtä läheisintä työtoveria, joten jatkossa, kun tuloksissa puhutaan työtoverista, viitataan nimenomaan läheisimmäksi koettuun työtoveriin.

Esimies-alaissuhteiden kestot olivat pääosin (94%, $n = 123$) alle 10 vuotta. Noin 40% ($n = 52$) vastaajista nykyinen esimies-alaissuhde oli kestänyt korkeintaan kaksi vuotta ja 32% ($n = 42$) vastaajista 3–5 vuotta. Sen sijaan työtoverisuhteiden kestot olivat jakaantuneet tasaisemmin pidemmillekin aikaväleille. Vastaajista 28% ($n = 37$) läheisin työtoverisuhde oli kestänyt

korkeintaan kaksi vuotta, 18% (n = 24) vastaajista 3–5 vuotta, 26% (n = 34) vastaajista 6–10 vuotta ja 28% (n = 36) vastaajista yli 10 vuotta.

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan, kuinka usein he olivat tekemisissä esimiestensä ja työtoveriensa kanssa. Vastaajat olivat selkeästi enemmän tekemisissä niin esimiesten kuin työtoverien kanssa työajalla kuin työajan ulkopuolella. Vastaajista 69% (n = 90) oli työajalla tekemisissä esimiehensä kanssa joko päivittäin tai muutaman kerran viikossa. Työajan ulkopuolella 92% (n = 121) vastaajista oli tekemisissä esimiehensä kanssa vain muutaman kerran vuodessa tai ei koskaan. Sama ilmiö toistui myös työtoverisuhteiden kanssa. Vastaajista 87% (n = 114) oli työajalla tekemisissä läheisimmäksi kokemansa työtoverinsa kanssa joko päivittäin tai muutaman kerran viikossa. Työajan ulkopuolella 82% (n = 108) vastaajista oli tekemisissä työtoverinsa kanssa vain muutaman kerran vuodessa tai ei koskaan. Tämä osoittaa, että työtoverisuhteita ylläpidetään selkeästi enemmän työpaikalla samalla tavoin kuin esimies-alaisuhteita.

Työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta merkittävämpänä asiana voidaan kuitenkin pitää sitä, kuinka paljon työntekijät ovat tekemisissä esimiestensä ja työtoveriensa kanssa nimenomaan työajalla. Tässä tutkimuksessa oletettiin, että vuorovaikutussuhteiden laatu on positiivisesti yhteydessä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin.

Vuorovaikutussuhteiden laatua arvioitiin 5-portaisilla esimies-alaisuhteen laadun ja työtoverisuhteen laadun mittareilla. Skaalan alapäähän jäivät arvot kuvasivat huonompilaatuista suhdetta ja skaalan yläpään arvot hyvälaatuista suhdetta. Tulosten perusteella (ks. taulukko 6) esimies-alaisuhteen laatu koettiin keskimäärin hyväksi (ka 3.72) ja läheisimmän työtoverisuhteen laatu vielä paremmaksi (ka 4.13).

Työssä oppimisen mahdollisuuksia tutkittiin neljä ulottuvuutta sisältävällä DLOQ-mittarilla, joten avuksi luotiin seuraavat alahypoteesit:

H1a: Esimies-alaisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä jatkuvaan oppimiseen.

H1b: Esimies-alaisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä kyselemiseen ja dialogiin.

H1c: Esimies-alaisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä yhteistyöhön ja tiimissä oppimiseen.

H1d: Esimies-alaisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä voimaannuttamiseen.

H2a: Työtoverisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä jatkuvaan oppimiseen.

- H2b: Työtoverisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä kyselemiseen ja dialogiin.
- H2c: Työtoverisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä yhteistyöhön ja tiimissä oppimiseen.
- H2d: Työtoverisuhteen laatu on positiivisesti yhteydessä voimaannuttamiseen.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten esimies-alaissuhteen laatu ja työtoverisuhteen laatu ovat yhteydessä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin ja sen ulottuvuuksiin. Menetelmänä käytettiin useamman selittävän muuttujan lineaarista regressioanalyysia. Regressioanalyysi toistettiin erikseen jokaiselle selitettävälle muuttujalla. Selittäviksi muuttujiksi asetettiin jokaisella kerralla esimies-alaissuhteen laatu ja työtoverisuhteen laatu. Taulukkoon 9 on tiivistetty analyysin tulokset. Taulukossa on raportoitu selittävien muuttujien standardoidut beta-kertoimet, mallin selitysaste ja tulosten tilastollinen merkitsevyys.

Taulukko 9: Työssä oppimisen mahdollisuuksien selittäminen

Selittävä muuttuja	Jatkuva oppiminen	Kyseleminen ja dialogi	Yhteistyö ja tiimissä oppiminen	Voimaannuttaminen	Työssä oppimisen mahdollisuudet
	β	β	β	β	β
Esimies-alaissuhde	.451 (p < .001)	.333 (p < .001)	.418 (p < .001)	.536 (p < .001)	.508 (p < .001)
Työtoverisuhte	.269 (p < .001)	.366 (p < .001)	.179 (p = .032)	.072 (p = .366)	.256 (p < .001)
Selitysaste	.373 (p < .001)	.342 (p < .001)	.267 (p < .001)	.323 (p < .001)	.428 (p < .001)
R²					

Ensimmäiseksi selitettäväksi muuttujaksi asetettiin jatkuvan oppimisen keskiarvosummamuuttuja. Malli todettiin sopivaksi ja tulos tilastollisesti erittäin merkitseväksi. Jatkuvan oppimisen vaihtelusta 37% voitiin selittää esimies-alaissuhteen laadulla ja työtoverisuhteen laadulla. Esimies-alaissuhteen ja työtoverisuhteen beta-kertoimet olivat positiivisia ja tilastollisesti erittäin merkitseviä. Selittävät muuttujat olivat siis positiivisesti yhteydessä jatkuvaan oppimiseen, ja molemmat tuottivat yksilöllisen panoksen muuttujan selittämiseksi. Täten voidaan todeta, että H1a ja H2a saivat tukea. Voidaan myös todeta, että esimies-alaissuhteen laatu selitti vahvemmin jatkuvan oppimisen vaihtelua kuin työtoverisuhteen laatu.

Seuraavaksi selitettäväksi muuttujaksi asetettiin kyselemisen ja dialogin keskiarvosummamuuttuja. Malli todettiin sopivaksi ja tulos tilastollisesti erittäin merkitseväksi. Kyselemisen ja dialogin vaihtelusta 34% voitiin selittää esimies-alaissuhteen laadulla ja työtoverisuhteen laadulla. Esimies-alaissuhteen ja työtoverisuhteen beta-kertoimet olivat positiivisia ja tilastollisesti erittäin merkitseviä. Selittävät muuttujat olivat siis positiivisesti yhteydessä kyselemiseen ja dialogiin, ja molemmat tuottivat yksilöllisen panoksen muuttujan selittämiseksi. Täten voidaan todeta, että H1b ja H2b saivat tukea. Esimies-alaissuhteen laatu ja työtoverisuhteen laatu selittivät suunnilleen yhtä paljon kyselemisen ja dialogin vaihtelusta.

Seuraavaksi selitettäväksi muuttujaksi asetettiin yhteistyön ja tiimissä oppimisen keskiarvosummamuuttuja. Malli todettiin sopivaksi ja tulos tilastollisesti erittäin merkitseväksi. Yhteistyön ja tiimissä oppimisen vaihtelusta 27% voitiin selittää esimies-alaissuhteen laadulla ja työtoverisuhteen laadulla. Esimies-alaissuhteen ja työtoverisuhteen beta-kertoimet olivat positiivisia ja esimies-alaissuhteen laadun kerroin tilastollisesti erittäin merkitsevä. Työtoverisuhteen laadun kerroin oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Selittävät muuttujat olivat siis positiivisesti yhteydessä yhteistyöhön ja tiimissä oppimiseen, ja molemmat tuottivat yksilöllisen panoksen muuttujan selittämiseksi. Täten voidaan todeta, että H1c ja H2c saivat tukea. Voidaan myös todeta, että esimies-alaissuhteen laatu selitti vahvemmin yhteistyön ja tiimissä oppimisen vaihtelua kuin työtoverisuhteen laatu.

Seuraavaksi selitettäväksi muuttujaksi asetettiin voimaannuttamisen keskiarvosummamuuttuja. Malli todettiin sopivaksi ja tulos tilastollisesti erittäin merkitseväksi. Voimaannuttamisen vaihtelusta 32% voitiin selittää esimies-alaissuhteen laadulla ja työtoverisuhteen laadulla. Esimies-alaissuhteen ja työtoverisuhteen beta-kertoimet olivat positiivisia ja esimies-alaissuhteen laadun kerroin tilastollisesti erittäin merkitsevä. Työtoverisuhteen laadun kerroin ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Selittävät muuttujat olivat siis positiivisesti yhteydessä voimaannuttamiseen, ja esimies-alaissuhteen laatu tuotti yksilöllisen panoksen muuttujan selittämiseksi. Täten voidaan todeta, että H1d sai tukea ja H2d hylättiin.

Viimeiseksi selitettäväksi muuttujaksi asetettiin työssä oppimisen mahdollisuuksien keskiarvosummamuuttuja. Malli todettiin sopivaksi ja tulos tilastollisesti erittäin

merkitseväksi. Työssä oppimisen mahdollisuuksien vaihtelusta 43% voitiin selittää esimies-alaisuuden laadulla ja työtoverisuhteen laadulla. Esimies-alaisuuden ja työtoverisuhteen beta-kertoimet olivat positiivisia ja tilastollisesti erittäin merkitseviä. Selittävät muuttujat olivat siis positiivisesti yhteydessä työssä oppimisen mahdollisuuksiin, ja molemmat tuottivat yksilöllisen panoksen muuttujan selittämiseksi. Täten voidaan todeta, että tutkimushypoteesit H1 ja H2 saivat tukea. Voidaan myös todeta, että esimies-alaisuuden laatu selitti vahvemmin työssä oppimisen mahdollisuuksien vaihtelua kuin työtoverisuhteen laatu.

Esimies-alaisuuden laatu selitti työtoverisuhteen laatua vahvemmin kolmea työssä oppimisen mahdollisuuksien ulottuvuutta ja koko työssä oppimisen mahdollisuuksien keskiarvosummamuuttujaa. Tätä tulosta tarkasteltiin tarkemmin yksittäisten väittämien tasolla. Taulukossa 10 on esitelty vuorovaikutussuhteiden laadun keskiarvosummamuuttujien ja työssä oppimisen mahdollisuuksien yksittäisten väittämien välisiä korrelaatioita. Työssä oppimisen mahdollisuuksien väittämiä oli yhteensä 12, joista kahdeksan korreloi vahvemmin esimies-alaisuuden laadun kuin työtoverisuhteen laadun kanssa. Väittämistä vain kaksi korreloi selkeästi vahvemmin työtoverisuhteen laadun kanssa. Tarkasteltaessa yksittäisiä väittämiä voitiin havaita, että seitsemän väittämää (numerot 2, 3, 7, 9, 10, 11 ja 12) kohdistuivat sellaisiin tekijöihin, joihin lähinnä esimies ja johto voivat vaikuttaa suoraan. Nämä tekijät koskivat esimerkiksi palkitsemista, tavoitteiden asettamista, resursseja ja organisaatiotasosta toimintaa. Näiden väittämien kohdalla esimies-alaisuuden laatu korreloi vahvemmin kuin työtoverisuhteen laatu. Työssä oppimisen mahdollisuuksien mittarin väittämistä vain viisi (numerot 1, 4, 5, 6 ja 8) olivat sellaisia, joihin työtoverisuhteen voidaan mahdollisesti olettaa vaikuttavan suoraan. Näistä väittämistä vain kaksi (numerot 1 ja 6) olivat sellaisia, jotka korreloivat työtoverisuhteen laadun kanssa selkeästi enemmän kuin esimies-alaisuuden laadun kanssa.

Taulukko 10: Vuorovaikutussuhteiden laadun ja DLOQ-mittarin yksittäisten väittämien väliset korrelaatiot

Muuttujat ^a	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Esimies-alaissuhde	.273**	.431**	.487**	.350**	.374**	.388**	.481**	.229**	.422**	.484**	.363**	.413**
Työtoverisuhde	.416**	.298**	.229**	.375**	.309**	.457**	.314**	.235**	.209*	.240**	.235**	.233**

N = 131; **p < .01; *p < .05

^aTyössä oppimisen mahdollisuudet -mittarin väittämät:

1. Työntekijät auttavat toisiaan oppimaan.
2. Työntekijöille annetaan aikaa tukea oppimista.
3. Työntekijöitä palkitaan oppimisesta.
4. Työntekijät antavat avointa ja rehellistä palautetta toisilleen.
5. Aina kun työpaikallani ihmiset esittävät oman näkemyksensä, he kysyvät myös toisten työntekijöiden mielipiteitä.
6. Työntekijät käyttävät aikaa rakentaakseen luottamusta toistensa välille.
7. Tiimeillä/ työryhmillä on vapaus mukauttaa tavoitteitaan tarvittaessa.
8. Tiimit/ työryhmät arvioivat ajatteluaan uudelleen yhteisen keskustelun tai saadun tiedon perusteella.
9. Tiimit/ työryhmät luottavat siihen, että organisaatio toimii heidän suositustensa mukaisesti.
10. Työpaikallani annetaan tunnustusta työntekijöille, jotka ovat aloitteellisia.
11. Työpaikallani annetaan työntekijöiden hallita työssä suoriutumiseensa vaadittavia resursseja.
12. Työpaikallani tuetaan työntekijöitä, jotka ottavat harkittuja riskejä.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista ja selvittää, miten työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatu selittää työntekijän kokemusta työssä oppimisen mahdollisuuksista omassa työyhteisössään. Päätulokseksi saatiin hypoteeseja tukien, että esimies-alaisuuden laatu ja läheisimmän työtoverisuhteen laatu olivat positiivisesti yhteydessä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Kun malliin laitettiin molemmat selittävät muuttujat, esimies-alaisuuden laatu selitti jatkuvan oppimisen, kyselemisen ja dialogin, yhteistyön ja tiimissä oppimisen sekä voimaannuttamisen vaihtelua. Vastaavasti työtoverisuhteen laatu selitti jatkuvan oppimisen, kyselemisen ja dialogin sekä yhteistyön ja tiimissä oppimisen vaihtelua.

Keskimäärin työntekijät kokivat työssä oppimisen mahdollistuvan melko hyvin organisaatiossaan. Vastaajat kokivat parhaiten mahdollistuvan jatkuvien oppimismahdollisuuksien luominen, toiseksi voimaannuttaminen kohti yhteistä näkemystä, kolmanneksi yhteistyön ja tiimissä oppimisen rohkaiseminen ja heikoiten mahdollistui kyselemisen ja dialogin edistäminen. Vuorovaikutussuhteiden laatu selitti parhaiten jatkuvia oppimismahdollisuuksien luomista, toiseksi kyselemisen ja dialogin edistämistä, kolmanneksi voimaannuttamista ja heikoiten yhteistyön ja tiimissä oppimisen rohkaisua.

Työssä oppimisen mahdollisuuksien selittäjiä kartoitettiin pyytämällä vastaajia kuvailemaan tekijöitä, joiden he kokivat mahdollistavan työssä oppimisen tai vastaavasti haittaavan ja estävän työssä oppimista. Avokysymykset ovat hyödyllisiä silloin, kun vastausvaihtoehtoja ei tunneta tarkkaan etukäteen, mutta avokysymyksiin jätetään myös helposti vastaamatta (Heikkilä, 2008, 49). Tässä tutkimuksessa suurin osa vastaajista oli kuitenkin halunnut kertoa vapaammin omista kokemuksistaan. Teorian perusteella työssä oppimisessa nähtiin korostuvan informaali luonne, mutta vastauksissa esiin nousivat myös formaalit oppimisen muodot, kuten koulutukset. Informaali oppiminen on usein epäsuoraa ja tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena (Marsick, 2009), joten sen tunnistaminen voi olla haastavaa.

Vastauksissa tuntui kuitenkin ilmenevän sekä formaaliin että informaaliin oppimiseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa työssä oppimisen mahdollistajina ilmenneitä tekijöitä luokiteltiin kuuteen teemaan: (1) esimiehen ja työnantajan tuki, (2) joustava työ ja työnkuva, (3) työtoverit, yhteistyö ja verkostot, (4) ilmapiiri ja kulttuuri, (5) omat asenteet ja motivaatiot sekä (6) työvälineet. Teemoista neljä vastasi sisällöllisesti Ellingerin (2005) selvittämiä informaalia oppimista mahdollistavia tekijöitä. Hän oli nimennyt teemansa: (1) oppimiseen sitoutunut johto ja esimies, (2) oppimiseen sitoutunut sisäinen kulttuuri, (3) työvälineet ja resurssit sekä (4) ihmiset, jotka luovat suhdeverkostoja oppimiselle. Ellinger (2005) tarkasteli tutkimuksessaan nimenomaan organisaation kontekstuaalisia tekijöitä, mikä selittää joustavan työn ja työnkuvan sekä omien asenteiden ja motivaatioiden puuttumisen hänen tuloksistaan. Sen sijaan Sambrookin ja Stewartin (2000) tutkimuksessa, jossa keskityttiin sekä formaaliin että informaaliin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin, havaittiin työntekijän asenteiden ja motivaation vaikuttavan positiivisesti työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Ashtonin (2004) ja Tikkasen (2002) tutkimuksissa työnkuva ja tehtävien vaihtuvuus ilmenivät työssä oppimista mahdollistavina tekijöinä.

Tässä tutkimuksessa ilmenneet työssä oppimisen mahdollistajat ovat siis yhteneviä aiemmissa tutkimuksissa ilmenneiden tekijöiden kanssa. Vastaavasti tutkimuksessa ilmenneet työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavat ja estävät tekijät kuvastivat hyvin aiempien tutkimusten tuloksia. Työssä oppimisen mahdollisuuksia haittaavat tekijät luokiteltiin seitsemän teeman alle: (1) ajanpuute ja työpaineet, (2) esimies ja työnantaja eivät tue oppimista, (3) ilmapiiri ja kulttuuri, (4) työnkuva, (5) rakenteelliset esteet, (6) työvälineet ja -resurssit sekä (7) omat asenteet ja motivaatio. Ellinger (2005) nimesi työssä oppimiseen negatiivisesti vaikuttaviksi teemoiksi: (1) johto ja esimies eivät ole sitoutuneita oppimiseen, (2) oppimista haittaava sisäinen kulttuuri, (3) työvälineet ja resurssit, (4) ihmiset, jotka häiritsevät suhdeverkostojen muodostumista, (5) rakenteelliset esteet, (6) ajanpuute työpaineiden ja vastuiden takia, (7) liian paljon muutoksia liian nopeasti sekä (8) ei opita oppiessa. Tässä tutkimuksessa ajanpuute ja työpaineet -teeman alle oli sijoitettu myös maininnan liiasta muutoksesta ja siihen liittyvästä omaksumiskyvyn rajallisuudesta. Ilmapiiri ja kulttuuri -teema sisälsi myös maininnat ”reviirijaosta” ja tiedon pimittämisestä, jotka Ellinger (2005) oli sijoittanut omaan teemaansa ”ihmiset, jotka häiritsevät suhdeverkostojen muodostumista”. Työnkuva sekä omat asenteet ja motivaatiot olivat jälleen kerran sellaisia teemoja, jotka eivät esiintyneet Ellingerin

(2005) tuloksissa, mutta sen sijaan ne olivat työssä oppimista haittaavia tekijöitä Ashtonin (2004), Sambrookin ja Stewartin (2000) sekä Tikkasen (2002) tutkimuksissa.

Tässä tutkimuksessa kartoitetut työssä oppimisen mahdollisuuksiin liittyvät tekijät vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia. Vastaukset kuvastavat vastaajien aitoja kokemuksia, eikä heitä johdateltu aiheeseen tai annettu mahdollisia esimerkkejä ajatusten herättämiseksi. Monilla työssä oppimisen mahdollisuuksiin liittyvillä tekijöillä ilmeni myös vastakkaiset merkitykset. Esimerkiksi yhtäältä esimies saattoi tukea oppimismahdollisuuksien syntymistä tai toisaalta toimia esteenä niiden muodostumiselle. Osalle vastaajista työtoverit olivat tärkeitä tiedonlähteitä ja oppimisen kannustajia, kun taas osa koki, ettei työyhteisössä jaettu avoimesti tietoa ja vähäteltiin oppimista. Tulokset kuvaavat hyvin sitä, miten samassakin organisaatiossa työntekijöiden työskentelyolosuhteet saattavat olla hyvin erilaisia ja heidän kokemuksensa voivat erota paljonkin toisistaan. Aineiston ollessa kuitenkin pieni, tulee tulosten yleistämisessä olla kriittinen. Ihmiset saattavat kokea samatkin asiat hyvin eritavoin ja erilaisista lähtökohdista. Kuten jo tässäkin tutkimuksessa havaittiin, osa työntekijöistä koki yleisen ilmapiirin kannustavan kokeilemiseen ja osa päinvastoin. Lähinnä aineisto antaa viitteitä siitä, mitkä asiat voivat vaikuttaa työntekijöiden kokemuksiin työssä oppimisen mahdollisuuksista ja, että samat tekijät voivat ilmetä käänteisillä merkityksillä.

Monissa työssä oppimisen tutkimuksissa on tunnistettu oppimisen sosiaalinen konteksti ja työpaikan vuorovaikutussuhteiden merkitys työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta. Vuorovaikutussuhteet ja oppiminen ovat kuitenkin käsitteinä ja ilmiöinä hyvin moninaisia ja tutkimusta on tehty paljon erilaisista lähtökohdista ja näkökulmista. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutussuhteita lähestyttiin puheviestinnän tieteenalalla keskeisen sosiaalisen vaihdannan teorian kautta, johon pohjaa myös ajattelu vuorovaikutussuhteiden laadusta. Vuorovaikutussuhteiden laadulla ajateltiin olevan merkitystä työntekijän kokemukseen mahdollisuuksista, jotka muodostuvat työssä oppimiselle.

Tutkimuksen päätuloksena oli, että esimies-alaisuuden laatu ja työtoverisuhteen laatu ovat positiivisesti yhteydessä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Toisin sanoen työntekijät, joilla on parempilaatuiset esimies-alaisuudet ja työtoverisuhteet kokivat, että heillä on paremmin työssä oppimisen mahdollisuuksia omassa työyhteisössään. Vastaavasti henkilöt, joilla oli huonompilaatuiset vuorovaikutussuhteet, kokivat työssä oppimisen mahdollistuvan heikommin. Tässä tutkimuksessa työssä oppiminen käsitettiin

moniulotteisena ilmiönä. Esimies-alaissuhteen laatu selitti kaikkien neljän työssä oppimisen ulottuvuuden vaihtelua ja työtoverisuhteen laatu kolmen ulottuvuuden vaihtelua.

Esimiehillä ja työtovereilla näyttäisi olevan fasilitoiva ja mahdollistava rooli työssä oppimisessa (esim. Ellinger, 2005; Peroune, 2007; Warhurst, 2013), mikä sai vahvistusta tässä tutkimuksessa. Hyvälaatuisissa suhteissa osapuolilla on halu toimia suhteen hyväksi, suhteet sisältävät luottamusta, niissä vallitsee molemminpuolinen velvollisuuden tunne ja kunnioitetaan toisen asiantuntijuutta (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000). Tällaisissa suhteissa ihmiset ovat usein valmiimpia auttamaan ja tukemaan, mikä voikin edistää jatkuvien oppimismahdollisuuksien luomista. Niissä voi olla helpompi ottaa toinen osapuoli huomioon ja antaa avointa palautetta, mitkä edistävät kyselemistä ja dialogia. Hyvälaatuiset suhteet voivat myös rohkaista yhteistyöhön ja yhdessä oppimiseen, mitä arvostetaan ja palkitaan organisaatiossa. Lisäksi hyvälaatuisissa suhteissa esimiehen voi olla helpompi voimaannuttaa työntekijää tukemalla riskinottoa ja resurssien hallintaa.

Työtoverisuhteen laatu ei selittänyt voimaannuttamisen vaihtelua. Työtoverisuhteen laadun ja voimaannuttamisen välinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä, mutta melko pieni. Regressiomallin sisältäessä yhtä aikaa työtoverisuhteen laadun ja esimies-alaissuhteen laadun, jäi työtoverisuhteen yksilöllinen selitysvoima vähäiseksi. Asialle löytyi selkeä selitys, kun tarkasteltiin ulottuvuuden määritelmää ja sen sisältämiä väittämiä mittarissa. Voimaannuttaminen oli määritelty yhteisen vision, vastuun jakamisen ja päätöksenteon kautta (Marsick & Watkins, 2003). Väittämät sisälsivät tunnustusten ja resurssien hallinnan antamista sekä harkittujen riskien tukemista, jotka ovat organisaatioissa sellaisia tekijöitä, jotka sijoittuvat esimiesten ja johdon tehtävien ja hallinnan alle. Vertaisilla työntekijöillä on perinteisesti vain vähän valtaa vaikuttaa näihin asioihin ainakaan suoraan.

Esimies-alaissuhteen laatu selitti vahvemmin työssä oppimisen mahdollisuuksien vaihtelua kuin työtoverisuhteen laatu. Yksittäisistä ulottuvuuksista vain kyselemisen ja dialogin vaihtelua kummatkin suhteet selittivät suunnilleen yhtä paljon, kun muiden ulottuvuuksien vaihtelua esimies-alaissuhteen laatu selitti enemmän. Tässä tutkimuksessa työssä oppimisen nähtiin sijoittuvan sosiaaliseen kontekstiin, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Marsickin ja Watkinsin (2003) mukaisesti organisaation ilmapiirin, kulttuurin, käytäntöjen ja rakenteiden uskottiin luovan oppimisympäristön, jossa ilmeneviin mahdollisuuksiin vuorovaikutussuhteiden laadulla olisi merkitystä. Tulosten perusteella näyttäisi, että esimies-

alaissuhteen laatu on työtoverisuhteen laatua merkittävämpi oppimisen mahdollistajana. Tämä tukee Lancasterin ja Di Milian (2015) havaintoa, jonka mukaan organisaation johto ja esimiesten tuki ovat merkittävimmät tekijät oppimista tukevan ympäristön muodostumiselle. He mainitsivat kuitenkin myös työtoverit oppimisen mahdollistajina.

Tarkasteltaessa työssä oppimisen mahdollisuuksia yksittäisten väittämien tasolla (ks. taulukko 10) voitiin tulkita, että seitsemän väittämää kohdistuivat sellaisiin tekijöihin, joihin lähinnä esimies ja johto voivat vaikuttaa suoraan. Näiden väittämien kohdalla oli ymmärrettävää, että esimies-alaissuhteen laadulla oli suurempi vaikutus kuin työtoverisuhteiden laadulla. Tämä oletus vahvistettiin myös katsomalla työssä oppimisen yksittäisten väittämien sekä esimies-alaissuhteen ja työtoverisuhteen välisiä korrelaatioita. Mittarin väittämistä suurempi osa tuntuisi siis mittaavan sellaisia tekijöitä, joihin esimiehillä on työtovereita vahvempi vaikutusvalta. Kahdestatoista työssä oppimisen mahdollisuuksien mittarin väittämistä vain viisi olivat sellaisia, joihin työtoverisuhteen voidaan mahdollisesti olettaa vaikuttavan suoraan.

Täten työssä oppimisen mahdollisuudet vaikuttavat olevan alttiimpia esimies-alaissuhteen kuin työtoverisuhteen vaikutukselle. Mahdollisia syitä tälle ilmiölle ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu lähemmin, mutta tuloksia voidaan pohtia yleisesti organisaation toiminnan näkökulmasta. Esimiehillä on muodollista valtaa alaiseen nähden ja he voivat tehdä päätöksiä esimerkiksi palkkioiden ja resurssien jaon suhteen (Sias, 2009). Kuten jo aiemmin on havaittu, näillä tekijöillä on merkitystä työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta. Tutkimuksen avovastauksissakin tuli ilmi esimiehen muodollisen vallan merkitys oppimisen mahdollisuuksien kannalta. Työtoverisuhteisiin liittyä valtaa (Sias, 2009), mutta sillä ei pysty hallitsemaan resursseja samalla tavoin. On siis mahdollista, että työssä oppiminen on ilmiönä sellainen, johon esimies-alaissuhde liittyy laajemmin kuin työtoverisuhde.

Esimies-alaissuhteen laatu ja työtoverisuhteen laatu selittivät vain 27%–37% työssä oppimisen ulottuvuuksien vaihtelusta ja 43% koko työssä oppimisen mahdollisuuksien vaihtelusta. Mallien selitysasteet olivat siis melko matalia, mutta tutkimuksessa ei pyrittykään selvittämään parasta mahdollista muuttujien yhdistelmää työssä oppimisen mahdollisuuksien selittämiseksi. Selitysasteet paljastavat kuitenkin, että työssä oppiminen on monimuotoinen ilmiö ja sen mahdollisuuksien selittämiseksi malliin täytyisi lisätä muitakin tekijöitä. Tällaisia

saattaisivat olla aiemmissa tutkimuksissa ja avovastauksissakin ilmenneet yleinen ilmapiiri, työnkuva ja oma motivaatio.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tarkastella puheviestinnällisestä näkökulmasta työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun yhteyttä työntekijän kokemuksiin työssä oppimisen mahdollisuuksista. Puheviestinnän alalla tällainen tutkimusasetelma ei ole kaikkein tavanomaisin. Tutkimuskirjallisuudessa jouduttiin siis paljolti turvautumaan kasvatustieteiden, psykologian, organisaatio- ja johtamistutkimuksen kirjallisuuteen. Tässä tutkimuksessa esitettyä asetelmaa ei ole vielä paljon tutkittu edes kansainvälisesti. Tutkimus onnistuikin selittämään esimies-alaisuuden laadun ja työtoverisuhteen laadun yhteyttä työntekijän kokemukseen työssä oppimisen mahdollisuuksista. Tutkimuksen avulla pystyttiin siis tuottamaan uutta tietoa etenkin suomalaiselle puheviestinnän alalle.

Kvantitatiivisen tutkimuksen arviointiin kuuluu olennaisesti validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelu. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä eli sen tulisi mitata sitä, mitä on tarkoitus selvittää. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta eli tulokset eivät saa olla sattuman varaisia vaan niiden tulee olla tarkkoja ja toistettavia. (Heikkilä, 2008, 29–31.) Tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia on arvioitu jo tutkimuksen teon aikana ja niihin vaikuttavia tekijöitä on käyty läpi tutkimuksen toteutuksen yhteydessä. Seuraavaksi käydään läpi kvantitatiivisen tutkimuksen kokonaisluotettavuuden kannalta olennaisia asioita.

Mittauksen reliabiliteettia tarkasteltiin tutkimusmenetelmiä käsittelevässä luvussa Cronbachin alfojen avulla. Mittarit todettiin luotettaviksi eli niiden osiot mittasivat saman tyyppisiä asioita. Mittauksen validiteetin kannalta tulisi huomioida, että kaikki tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat alun perin englanninkielisiä, eikä niitä ollut käytetty suomenkielisissä vertaisarvioituissa artikkeleissa. Tällaisessa tilanteessa riskinä on se, että osiot mittaavat eri asioita eri maissa ja kulttuureissa (Vehkalahti, 2008, 41). Mittarien kääntämisessä pyrittiin huolellisuuteen ja hankalia käännöksiä pohdittiin myös tutkimuksen ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Kääntämisessä pyrittiin myös huomioimaan, millaiset sanat ja ilmaisut sopivat suomen kieleen ja suomalaiseen työkuulttuuriin.

Luotettavuuden kannalta tulee käsitellä tutkimuksen tiedonkeruuta (Vehkalahti, 2008, 42–47). Tämän tutkimuksen perusjoukon muodostivat kohdeorganisaatio työntekijät. Otanta ei kuitenkaan koskenut koko henkilöstöä, vaan organisaatio valitsi satunnaisesti henkilöstöstä otoksen, jolle tutkimuspyyntö lähetettiin. Tässä tutkimuksessa tuleekin puhua enemmän näytteestä kuin otoksesta. Tämä on syytä tiedostaa ennen kuin aletaan yleistämään tuloksia koko perusjoukkoon (ks. Hirsjärvi ym., 2007, 175). Otoksiko toimi hyvin tässä tutkimuksessa ja tuloksista saatiin merkitseviä. Toisaalta tulee huomioda vastausprosentti, joka jäi 30%:n suuruiseksi. Katoon on voinut vaikuttaa se, että kyselyä välitettiin tutkijan sähköpostin kautta ja vastausajankohta sijoittui osittain koulujen talvilomaviikolle.

Tutkimuksen arviointiin kuuluu keskeisesti myös eettisten vaatimusten huomioonottaminen. Eettiset vaatimukset tulisi huomioda kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa ja tutkimusaiheen valintakin on jo eettinen ratkaisu (Hirsjärvi ym., 2007, 23–27). Tämän tutkimuksen aihe käsittelee yhtä keskeistä nyky-yhteiskunnan ja tulevaisuuden teemaa työelämässä. Muuttuva työelämä, työtehtävien katoaminen ja uusien syntyminen asettavat vaatimuksia työntekijöille. Työssä oppiminen on yhä tärkeämpää ja sidoksissa entistä vahvemmin työhön ja siinä pärjäämiseen. Lisäksi työpaikan vuorovaikutussuhteet ovat tärkeässä osassa työhyvinvoinnin kannalta (ks. Työterveyslaitos, n.d.). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tuomaan ilmi työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisen mahdollisuuksista ja vuorovaikutussuhteiden laadusta sekä lisäämään tietoisuutta näiden tekijöiden yhteydestä toisiinsa.

Ihmistieteissä tutkimuseettiset kysymykset liittyvät oleellisesti myös tiedonhankintaan (Hirsjärvi ym., 2007, 25). Tässä tutkimuksessa vastaajia pyrittiin tiedottamaan tutkimuksen luonteesta mahdollisimman hyvin. Sähköpostin saatekirjeessä ja kyselylomakkeella kerrottiin tutkimuksen tavoitteesta ja tarkoituksesta sekä mihin aineistoa tullaan käyttämään. Saatteessa painotettiin myös osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi eettisiin vaatimuksiin kuuluu olennaisesti aineiston anonymisointiin liittyvät seikat (Hirsjärvi ym., 2007, 27). Tulosten raportoinnissa huolehdittiin siitä, ettei yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa. Kohdeorganisaatiota ei myöskään ole mainittu raportissa tai esitelty mitenkään tunnistettavasti. Vastaukset annettiin anonyymisti, eikä lomakkeella kerätty henkilötietoja. Vastaajia informoitiin anonyymiydestä jo saatekirjeessä.

Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei regressioanalyysissä käytetty kontrollimuuttujia. Vastaisuudessa tutkittaessa työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun yhteyttä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin olisi hyvä kontrolloida ainakin sukupuolta ja työsuhteen kestoja. Vuorovaikutussuhteen kehittyminen vaatii aikaa (Sias & Cahill, 1998), joten pidempään samassa organisaatiossa työskennelleillä työntekijöillä on mahdollisesti ollut enemmän aikaa rakentaa esimies- ja työtoverisuhteitaan.

Aiemmissa tutkimuksissa DLOQ-mittaria on pitkälti hyödynnetty vain selittävänä tekijänä. Tutkimukselle, jossa pyritään selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat oppimismahdollisuuksien muodostumiseen, onkin ollut tarvetta. (Song, Chermack & Kim, 2013.) Tässä tutkimuksessa todistettiin työpaikan vuorovaikutussuhteiden merkitys työssä oppimisen mahdollisuuksien kannalta, minkä lisäksi kartoitettiin muita oppimisen mahdollistajia ja oppimista haittaavia tekijöitä. DLOQ-mittarin taustalla olevan teorian keskiössä ovat organisaation ilmapiiri ja kulttuuri, jossa syntyy oppimismahdollisuuksien ympäristö. Oppiminen kuvaillaan sosiaalisessa kontekstissa ilmenevänä, viestintään perustuvana, keskusteluissa tapahtuvana ja vuorovaikutusprosessina. (Marsick & Watkins, 2003; Song ym., 2013; Watkins & O’Neil, 2013.) Vaikka mittari on kehitetty aikuiskasvatuksen ja organisaatiotutkimuksen näkökulmasta, vaikuttaisi se soveltuvan hyvin myös puheviestinnän tutkimuksen käyttöön. Oppimista kuitenkin lähestytään viestinnällisenä ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa toteutuvana ilmiönä.

Tulosten perusteella esimies-alaissuhteen laatu selitti työtoverisuhteen laatua vahvemmin työssä oppimisen mahdollisuuksia. Tarkasteltaessa DLOQ-mittaria yksittäisten väittämien tasolla havaittiin, että suurempi osa väittämistä liittyy sellaisiin tekijöihin, joihin lähinnä esimies voi vaikuttaa suoraan. Kyseistä mittaria ja sen taustalla olevaa teoriaa on rakennettu ja kehitetty 1990-luvulta asti (Song ym., 2013), minkä lisäksi myös aiemmat tutkimukset viittaavat siihen, että esimiehillä olisi suurempi merkitys työssä oppimisen mahdollisuuksille kuin työtoverisuhteella (Lancaster & Di Milia, 2015). DLOQ-mittaria voidaan siis pitää validina tapana arvioida työssä oppimisen mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa kuitenkin havaittiin jo, että työssä oppiminen on hyvin moniulotteinen ilmiö. Jatkossa tulisivat tutkia lisää työssä oppimisen luonnetta, miten oppimisympäristö rakentuu ja, miten sitä olisi tarkoituksenmukaisinta mitata.

Vastaavasti sosiaalinen vaihdanta ja suhteen laatu eivät ole ainoita keinoja luonnehtia työpaikan vuorovaikutussuhteita. Suhteiden ”hyvyyttä” tai ylipäätään luonnetta on lähestytty muun muassa läheisyyden (esim. Taylor & Altman, 1987) interpersonaalisen luottamuksen (esim. Ikonen, 2015; Song, Kim & Kolb, 2009) ja psykologisen turvallisuuden tunteen (esim. Edmondson, 1999) avulla. Esimies-alaissuhteita ja työtoverisuhteita voitaisiin siis arvioida muillakin keinoin. On mahdollista, että laadun sijaan, tai sen lisäksi, jokin muu suhteita kuvaileva ilmiö auttaisi paremmin ymmärtämään työpaikan vuorovaikutussuhteiden yhteyttä työssä oppimiseen. Työpaikan vuorovaikutussuhteita on lähestytty aiemmissa tutkimuksissa monista eri näkökulmista, joten jatkossa olisikin hyödyllistä pohtia näiden näkemysten eroja ja yhtäläisyyksiä sekä niiden soveltuvuutta työssä oppimisen tutkimukseen.

Tutkimus vastasi tarpeeseen ymmärtää, millaiset tekijät voivat tukea työssä oppimisen mahdollisuuksia (ks. Song ym., 2013). Kuitenkin selitysteiden jäädessä melko mataliksi, on selvää, että selittäviä tekijöitä on muitakin. Jatkotutkimuksia kaivataankin selvittämään, mitkä tekijät parhaiten selittävät työssä oppimisen mahdollisuuksien vaihtelua. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun yhteyttä koettuihin työssä oppimisen mahdollisuuksiin. Tulokset vahvistivat aiemmissa tutkimuksissa annettuja viitteitä siitä, että esimiehet ja työtoverit toimivat työssä oppimisen mahdollistajina. Työpaikan vuorovaikutussuhteet ovat siis merkityksellisiä työntekijän kokemukselle työssä oppimisen mahdollisuuksista. Työelämän ollessa murroksessa tulisikin työpaikkojen vuorovaikutussuhteisiin panostaa, sillä siitä on hyötyä niin työntekijälle kuin koko organisaatiolle.

Lähdeluettelo

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot* (Jyväskylä Studies in Humanities 179). Jyväskylän yliopisto.
- Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 43–53.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Boud, D. (2001). Foreword. Teoksessa S. Billett (toim.), *Learning in the workplace: Strategies for effective practice* (s. v–vii). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 194–202.
- Braithwaite, D. O. & Baxter, L. A. (2008). Introduction: Meta-theory and theory in interpersonal communication research. Teoksessa L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (toim.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (s. 1–18). Los Angeles: Sage.
- Cho, H. J. & Kim, J-M. (2016). Administrative assistants' informal learning and related factors. *Journal of Workplace Learning*, 28, 406–423.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conpetual terrain. A consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute. Haettu 16.2.2018 osoitteesta http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). Understanding informality and formality in learning. *Adults Learning*, 15 (3), 7–9.
- Collin, K. (2002). Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education*, 24, 133–152.
- Collin, K. (2005). *Experience and shared practice: Design engineers' learning at work* (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261). University of Jyväskylä.
- Cropanzano, R. & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31, 874–900.

- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2014). *Statistics without maths for psychology* (6. painos). Harlow: Pearson Education.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383.
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human Resource Development Quarterly*, 16, 389–415.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247–273.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual-collective learning in work: A review of research. *Management Learning*, 39, 227–243.
- Fenwick, T. (2010). Workplace ‘learning’ and adult education: Messy objects, blurry maps and making difference. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1, 79–95.
- Ferres, N., Connell, J. & Travaglione, A. (2004). Co-worker trust as social catalyst for constructive employee attitudes. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 608–622.
- Foa, E. B. & Foa, U. G. (2012). Resource theory of social exchange. Teoksessa K. Törnblom & A. Kazemi (toim.), *Handbook of social resource theory: Theoretical extensions, empirical insights, and social applications* (s. 15–32). New York, NY: Springer.
- Gayle, B. M. & Preiss, R. W. (2002). An overview of dyadic processes in interpersonal communication. Teoksessa M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle & N. A. Burrell (toim.), *Interpersonal communication research: Advances through meta-analysis* (s. 111–124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerlander, M. & Isotaulus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriiivoja. *Puhe ja kieli*, 30, 1, 3–19.
- Gerstner, C. R. & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82, 827–844.
- Gola, G. (2009). Informal learning of social workers: A method of narrative inquiry. *Journal of Workplace Learning*, 21, 334–346.
- Graen, G., Novak, M. A. & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109–131.

- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219–247.
- Hackman, M. Z. & Johnson, C. E. (2009). *Leadership: A communicative perspective* (5. painos). Long Grove, IL: Waveland Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. painos). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Harris, K. J., Kacmar, K. M. & Witt, L. A. (2005). An examination of curvilinear relationship between leader-member exchange and intent to turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 363–378.
- Heikkilä, K. (2006). *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena* (Acta Electronica Universitatis Tampereensis 505). Tampereen yliopisto.
- Heikkilä, T. (2008). *Tilastollinen tutkimus* (7. painos). Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. painos). Helsinki: Tammi.
- Ikonen, M. (2015). Esimies-alaisuuden luottamus vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä. *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja*, 135–151.
- Ilies, R., Nahrgang, J. D. & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92, 269–277.
- Järvensivu, A. (2006). *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä* (Acta Universitatis Tampereensis 1199). Tampereen yliopisto.
- Järvensivu, A. & Koski, P. (2008). Työssä oppimista ja oppimistyötä. *Aikuiskasvatus*, 28, 25–34.
- Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *The Academy of Management Journal*, 28, 110–132.
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä* (Jyväskylä Studies in Humanities 225). Jyväskylän yliopisto.
- Lancaster, S. & Di Milla, L. (2015). Developing a supportive learning environment in a newly formed organisation. *Journal of Workplace Learning*, 27, 442–456.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lehesvirta, T. (2004). Learning processes in a work organization: From individual to collective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning*, 16, 92–100.

- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18, 141–156.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21, 265–275.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132–151.
- Merriam, S. B., Caffarella, M. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3. painos). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Clark, M. C. (2006). Learning and development: The connection in adulthood. Teoksessa C. Hoare (toim.), *Handbook of adult development and learning* (s. 27–51). Oxford University Press.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (e-kirja). Helsinki: International Methelp.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory & practice* (7. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nummenmaa, L. (2008). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74, 557–576.
- Pace, R. W. (2002). The organizational learning audit. *Management Communication Quarterly*, 15, 458–465.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual* (5. painos). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Peroune, D. L. (2007). Tacit knowledge in the workplace: The facilitating role of peer relationships. *Journal of European Industrial Training*, 31, 244–258.
- Rogers, L. E. (2008). Relational communication theory: A systemic-interactional approach to interpersonal relationships. Teoksessa L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (toim.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (s. 335–348). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sambrook, S. & Stewart, J. (2000). Factors influencing learning in European learning oriented organisations: Issues for management. *Journal of European Industrial Training*, 24, 209–219.
- Seers, A. (1989). Team-member exchange quality: A new construct for role-making research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 118–135.

- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13.
- Sherony, K. M. & Green, S. G. (2002). Coworker exchange: Relationships between coworkers, leader-member exchange and work attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 87, 542–548.
- Sias, P. M. (2005). Workplace relationship quality and employee information experiences. *Communication Studies*, 56, 375–395.
- Sias, P. M. (2009). *Organizing relationships: Traditional and emerging perspectives on workplace relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sias, P. M. & Cahill, D. J. (1998). From coworkers to friends: The development of peer friendships in the workplace. *Western Journal of Communication*, 62, 273–299.
- Song, J. H., Chermack, T. J. & Kim, W. (2013). An analysis and synthesis of DLOQ-based learning organization research. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 222–239.
- Song, J. H., Kim, H. M. & Kolb, J. A. (2009). The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 147–167.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. painos). Boston, MA: Pearson Education International.
- Taylor, D. A. & Altman, I. (1987). Communication in interpersonal relationships: Social penetration processes. Teoksessa M. E. Roloff & G. R. Miller (toim.), *Interpersonal processes: New directions in communication research* (s. 257–277). Newbury Park, CA: Sage.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tikkamäki, K. (2006). *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Tampere University Press.
- Tikkamäki, K. (2007). Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteista. *Aikuiskasvatus*, 27, 223–227.
- Tikkanen, T. (2002). Learning at work in technology intensive environments. *Journal of Workplace Learning*, 14, 89–97.

- Toiminen, M. (2017). Välähdyksiä tulevaisuudesta. Sitran ja Telan rahoittama selvitys. Haettu 21.1.2019 osoitteesta
https://media.sitra.fi/2017/05/31114649/välähdyksiä_tulevaisuudesta_FINAL.pdf
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työterveyslaitos. (n.d.). Työhyvinvointi. Haettu 22.3.2019 osoitteesta
<https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Uhl-Bien, M., Graen, G. G. & Scandura, T. A. (2000). Implications of leader-member exchange (LMX) for strategic human resource management systems: Relationships as social capital for competitive advantage. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 18, 137–185.
- Valli, R. (2007). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 102–125). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2010). Vastaaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 236–250). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vastamäki, J. (2007). Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 126–138). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Venesjärvi, S. (2013). Alaisten näkemyksiä kehityskeskusteluissa osallistumisesta. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R. & Goldman, B. M. (2011). How leader-member exchange influences effective work behaviors: Social exchange and internal-external efficacy perspectives. *Personnel Psychology*, 64, 739–770.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R. & Hartnell, C. A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 1103–1126.
- Watkins, K. E. & O’Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ): A nontechnical manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 133–147.
- Warhurst, R. P. (2013). Learning in an age of cuts: Managers as enablers of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 25, 37–57.

- Weick, K. E. & Ashford, S. (2001). Learning in organization. Teoksessa F. M. Jablin & L. L. Putnam (toim.), *The new handbook of organizational communication* (s. 704–731). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 152–162.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

Työpaikan vuorovaikutussuhteet ja työssä oppiminen

Tällä kyselylomakkeella kerätään aineistoa tutkielmaan, jossa tarkastellaan työpaikan vuorovaikutussuhteita ja työssä oppimisen mahdollisuuksia. Aineiston keruusta on sovittu X organisaation kanssa ja vastaajat on valittu satunnaisotannalla. Tutkimus on fonetiikan oppiaineen puheviestinnän linjan pro gradu -tutkielma Helsingin yliopiston humanistiselle tiedekunnalle. Tutkimuksen on määrä valmistua keväällä 2019 ja sen ohjaajana toimii erityistutkija Sanna Herkama (sanna.herkama@helsinki.fi).

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja kestää noin 10–15 minuuttia. Vastaukset annetaan anonymisti, eikä vastaajia tai vastaajan työorganisaatiota tulla mainitsemaan tutkimuksessa nimeltä tai muutenkaan tunnistettavasti. Tutkimusraportissa ei tulla esittelemään vastaajien tietoja siten, että yksittäisten vastaajien tunnistaminen olisi mahdollista. Kyselyn vastauksia käytetään aineistona pro gradu -tutkielmassa sekä mahdollisesti opetus- ja tutkimuskäytössä.

Kysely jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa sinulta kysytään muutamia taustatietoja. Toisessa osassa sinua pyydetään pohtimaan suhdettasi esimieheesi ja kolmannessa osassa työtoverisuhdettasi. Viimeisessä osassa kartoitetaan kokemuksiasi työssä oppimisen mahdollisuuksista. Vastaathan mielellään kaikkiin kysymyksiin. *:lla merkityt kysymykset ovat pakollisia.

Kiittäen

Sara Pakarinen

sara.pakarinen@helsinki.fi

TAUSTATIEDOT

Ikä?

1. Alle 20 vuotta
2. 21–29 vuotta
3. 30–39 vuotta
4. 40–49 vuotta
5. 50–59 vuotta
6. Yli 60 vuotta

Sukupuoli?

1. Mies
2. Nainen
3. Muu

Mikä on korkein suorittamasi tutkinto?

1. Ylempi korkeakoulututkinto
2. Alempi korkeakoulututkinto
3. Ylioppilas
4. Ammattikoulu
5. Peruskoulu
6. Jokin muu, mikä? _____

Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työpaikassasi?

1. 5 vuotta tai alle
2. 6–10 vuotta
3. 11–15 vuotta
4. 16–20 vuotta
5. 21–25 vuotta
6. 26–30 vuotta
7. Yli 30 vuotta

Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työtehtävässasi?

1. Alle vuoden
2. 1–2 vuotta
3. 3–5 vuotta
4. 6–10 vuotta
5. 11–15 vuotta
6. 16–20 vuotta
7. Yli 20 vuotta

Minkä kokoisessa tiimissä koet työskenteleväsi?

1. Pienessä
2. Keskisuuressa
3. Suuressa

Minkä toimiaseman katsot parhaiten vastaavan omaa asemaasi?

1. Ylin johto
2. Keskijohto
3. Vaativat asiantuntijatehtävät
4. Asiantuntijatehtävät
5. Toimihenkilö
6. Jokin muu, mikä? _____

ESIMIES-ALAISSUHDE

Pohdi suhdettasi nykyiseen esimieheesi.

Esimiehesi sukupuoli?

1. Mies
2. Nainen
3. Muu

Kuinka kauan hän on toiminut esimiehenäsi?

1. Alle vuoden
2. 1–2 vuotta
3. 3–5 vuotta
4. 6–10 vuotta
5. 11–15 vuotta
6. 16–20 vuotta
7. Yli 20 vuotta

Kuinka usein olet tekemisissä esimiehesi kanssa työajalla?

1. En koskaan
2. Muutaman kerran vuodessa
3. Kerran kuussa
4. Muutaman kerran kuukaudessa
5. Kerran viikossa
6. Muutaman kerran viikossa
7. Päivittäin

Kuinka usein olet tekemisissä esimiehesi kanssa työajan ulkopuolella?

1. En koskaan
2. Muutaman kerran vuodessa
3. Kerran kuussa
4. Muutaman kerran kuukaudessa
5. Kerran viikossa
6. Muutaman kerran viikossa
7. Päivittäin

* Tiedätkö yleensä, kuinka tyytyväinen esimiehesi on työsuoritukseesi?

1. Harvoin
2. Melko harvoin
3. En usein enkä harvoin
4. Melko usein
5. Erittäin usein

* Kuinka hyvin esimiehesi ymmärtää sinun työhösi liittyvät ongelmat ja tarpeet?

1. Erittäin huonosti
2. Melko huonosti
3. Ei hyvin eikä huonosti
4. Melko hyvin
5. Erittäin hyvin

* Kuinka hyvin esimiehesi tunnistaa kykysi ja mahdollisuutesi?

1. Erittäin huonosti
2. Melko huonosti
3. Ei hyvin eikä huonosti
4. Melko hyvin
5. Erittäin hyvin

* Kuinka todennäköistä on, että esimiehesi käyttäisi asemaansa hyväkseen auttaakseen sinua ratkaisemaan työhösi liittyviä ongelmia?

1. Hyvin epätodennäköistä
2. Melko epätodennäköistä
3. Ei todennäköistä eikä epätodennäköistä
4. Melko todennäköistä
5. Erittäin todennäköistä

* Kuinka todennäköistä on, että esimiehesi käyttäisi asemaansa hyväkseen pelastaakseen sinut pulasta?

1. Hyvin epätodennäköistä
2. Melko epätodennäköistä
3. Ei todennäköistä eikä epätodennäköistä
4. Melko todennäköistä
5. Erittäin todennäköistä

* Luotan esimieheeni tarpeeksi puolustaakseni hänen ratkaisujaan, jos hän ei ole itse paikalla.

1. Täysin eri mieltä
2. Melko eri mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä
4. Melko samaa mieltä
5. Täysin samaa mieltä

* Suhteeni esimieheeni on toimiva.

1. Täysin eri mieltä
2. Melko eri mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä
4. Melko samaa mieltä
5. Täysin samaa mieltä

TYÖTOVERISUHDE

Pohdi nykyisiä työtoverisuhteitasi. Työtoverilla tarkoitetaan samalla hierarkkisella tasolla työskentelevää kollegaa. Mieti erityisesti yhtä läheisintä työtoveriasi vastatessasi kysymyksiin.

Työtoverisi sukupuoli?

1. Mies
2. Nainen
3. Muu

Kuinka kauan olette olleet työtovereita?

1. Alle vuoden
2. 1–2 vuotta
3. 3–5 vuotta
4. 6–10 vuotta
5. 11–15 vuotta
6. 16–20 vuotta
7. Yli 20 vuotta

Kuinka usein olet tekemisissä työtoverisi kanssa työajalla?

1. En koskaan
2. Muutaman kerran vuodessa
3. Kerran kuussa
4. Muutaman kerran kuukaudessa
5. Kerran viikossa
6. Muutaman kerran viikossa
7. Päivittäin

Kuinka usein olet tekemisissä työtoverisi kanssa työajan ulkopuolella?

1. En koskaan
2. Muutaman kerran vuodessa
3. Kerran kuussa
4. Muutaman kerran kuukaudessa
5. Kerran viikossa
6. Muutaman kerran viikossa

7. Päivittäin

* Tiedätkö yleensä, kuinka tyytyväinen työtoverisi on työsuoritukseesi?

1. Harvoin
2. Melko harvoin
3. En usein enkä harvoin
4. Melko usein
5. Erittäin usein

* Kuinka hyvin työtoverisi ymmärtää sinun työhösi liittyvät ongelmat ja tarpeet?

1. Erittäin huonosti
2. Melko huonosti
3. Ei hyvin eikä huonosti
4. Melko hyvin
5. Erittäin hyvin

* Kuinka hyvin työtoverisi tunnistaa kykysi ja mahdollisuutesi?

1. Erittäin huonosti
2. Melko huonosti
3. Ei hyvin eikä huonosti
4. Melko hyvin
5. Erittäin hyvin

* Kuinka todennäköistä on, että työtoverisi käyttäisi asemaansa hyväkseen auttaakseen sinua ratkaisemaan työhösi liittyviä ongelmia?

1. Hyvin epätodennäköistä
2. Melko epätodennäköistä
3. Ei todennäköistä eikä epätodennäköistä
4. Melko todennäköistä
5. Erittäin todennäköistä

* Kuinka todennäköistä on, että työtoverisi käyttäisi asemaansa hyväkseen pelastaakseen sinut pulasta?

1. Hyvin epätodennäköistä
2. Melko epätodennäköistä
3. Ei todennäköistä eikä epätodennäköistä
4. Melko todennäköistä
5. Erittäin todennäköistä

* Luotan työtoveriini tarpeeksi puolustaakseni hänen ratkaisujaan, jos hän ei ole itse paikalla.

1. Täysin eri mieltä
2. Melko eri mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä

4. Melko samaa mieltä
5. Täysin samaa mieltä

* Suhteeni työtoveriini on toimiva.

1. Täysin eri mieltä
2. Melko eri mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä
4. Melko samaa mieltä
5. Täysin samaa mieltä

TYÖSSÄ OPPIMINEN

Pohdi seuraavaksi, kuinka nykyisellä työpaikallasi tuetaan ja hyödynnetään oppimista.

Kuvaile lyhyesti, millaisten tekijöiden olet kokenut mahdollistavan oppimisen työssäsi.

—

Kuvaile lyhyesti, millaisten tekijöiden olet kokenut haitanneen tai estäneen mahdollisuuksiasi oppia työssäsi.

—

Jokaisen seuraavan väittämän kohdalla pohdi, kuinka paljon se vastaa omaa kokemustasi. Asteikko on yhdestä viiteen, jossa yksi (1) tarkoittaa ”ei juuri koskaan” ja viisi (5) tarkoittaa ”lähes aina”.

ei juuri koskaan

lähes aina

1

2

3

4

5

1. * Työntekijät auttavat toisiaan oppimaan.
2. * Työntekijöille annetaan aikaa tukea oppimista.
3. * Työntekijöitä palkitaan oppimisesta.
4. * Työntekijät antavat avointa ja rehellistä palautetta toisilleen.
5. * Aina kun työpaikallani ihmiset esittävät oman näkemyksensä, he kysyvät myös toisten työntekijöiden mielipiteitä.

6. * Työntekijät käyttävät aikaa rakentaakseen luottamusta toistensa välille.
7. * Tiimeillä/ työryhmillä on vapaus mukauttaa tavoitteitaan tarvittaessa.
8. * Tiimit/ työryhmät arvioivat ajatteluaan uudelleen yhteisen keskustelun tai saadun tiedon perusteella.
9. * Tiimit/ työryhmät luottavat siihen, että organisaatio toimii heidän suositustensa mukaisesti.
10. * Työpaikallani annetaan tunnustusta työntekijöille, jotka ovat aloitteellisia.
11. * Työpaikallani annetaan työntekijöiden hallita työssä suoriutumiseensa vaadittavia resursseja.
12. * Työpaikallani tuetaan työntekijöitä, jotka ottavat harkittuja riskejä.